

O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas

PIBID In the context of teacher education: trajectories and dilemmas
Pibid en el contexto de la formación docente: trayectorias y dilemas

ODAIR ALVES VIEIRA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6128-9512>

Universidade do Estado de Mato Grosso

Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Tangará da Serra, MT, Brasil

ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

Universidade do Estado de Mato Grosso

Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras

Programa de Pós-graduação em Educação

Cuiabá, MT, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões voltadas para as ações do PIBID, uma política pública de formação inicial de professores. Como suporte metodológico, realizaram-se análises de documentos legais que direcionaram as ações do programa no período de 2007 a 2020. A discussão se embasa nos contributos de Avritzer (2018), Ball e Maguire (2016), Campelo (2019), Penin (2001), Zeichner (2003; 2013), entre outros. As análises denotaram que os retrocessos sofridos nesta política, nos últimos anos, mostram uma direção contrária ao estado democrático e se aproximam da lógica neoliberal.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, PIBID, Retrocesso.

Abstract: *This article aims to present reflections focused on the actions of PIBID, a public policy for initial teacher training. As methodological support, analyses of legal documents were carried out that directed the program's actions in the period from 2007 to 2020. The discussion is based on the contributions of Avritzer (2018), Ball and Maguire (2016), Campelo (2019), Penin (2001), Zeichner (2003; 2013), among others. The analysis denoted that the setbacks suffered in this policy in recent years, show a direction contrary to the democratic state and approaches the neoliberal logic.*

Keywords: *Initial Teacher Education, PIBID, Rewind.*

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones centradas en las acciones del PIBID, una política pública para la formación inicial de profesores. Como soporte metodológico, se realizaron análisis de documentos legales que orientaron las acciones del programa en el período de 2007 a 2020. La discusión se basa en los aportes de Avritzer (2018), Ball y Maguire (2016), Campelo (2019), Penin (2001), Zeichner (2003; 2013), entre otros. Los análisis denotaron que los retrocesos sufridos en esta política en los últimos años muestran un rumbo contrario al estado democrático y se acerca a la lógica neoliberal.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, PIBID, Retroceso.

INTRODUÇÃO

Esse texto integra uma pesquisa realizada em nível de mestrado, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. A pesquisa é fruto dos estudos e das reflexões compartilhadas no Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE). Tem como objeto de discussão o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), reconhecido como uma importante política de formação inicial de professores. Dentre outros aspectos, aborda-se, neste manuscrito, a trajetória legal do PIBID, a partir do seu lançamento até o ano de 2020.

Este artigo foi escrito com o objetivo de apresentar reflexões sobre a trajetória legal do PIBID e expor como as ações do governo federal dos últimos quatro anos (2018/2022) ameaçaram sua continuidade. A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa a partir de análises interpretativistas de documentos publicados sobre a trajetória do Programa desde a sua implementação até o ano de 2020 (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Ao considerar a conjuntura política do governo de Bolsonaro, acrescida da discussão que se propõe neste trabalho, recorreu-se a Zeichner (2013) para destacar a necessidade de uma formação inicial de professores pautada em princípios democráticos e progressistas que se fazem urgente para melhorar a qualidade social da educação ofertada. Assim, a atenção voltou-se para a contextualização de questões que permitiram analisar a formação inicial de professores sob o enfoque do PIBID, com vistas a destacar a sua contribuição para a formação inicial de professores. Como destaca Zeichner (2013, p. 54), há um “[...] ‘débito educacional’ para muitos alunos que vivem na pobreza e que frequentam nosso sistema público de ensino e que melhorar a qualidade da preparação de professores é apenas parte do acerto de contas com eles e seus familiares.”

Compuseram o manuscrito, além da introdução, o item denominado “Dados e discussões sobre o PIBID”. O item dialoga com um quadro elaborado pelos autores, pautado em documentos legais que permitem compreender a trajetória do Programa, desde a sua primeira edição em 2007 até a edição de 2020.

DADOS E DISCUSSÕES SOBRE O PIBID

O PIBID surgiu em um contexto político de formação inicial de professores a fim de contribuir para a valorização da carreira docente, valorizar a profissão e potencializar ações formativas em prol da qualidade da educação.

Nesse sentido, o contexto legal postulou-se pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002).

Com a aprovação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, teve-se a orientação para institucionalizar um programa de formação inicial de professores. Com ela, foi criada em 2007, a primeira versão do PIBID, pela Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). Após essa primeira versão, outros documentos foram elaborados e aprovados. Estes documentos mostraram um contínuo de ações em torno dos objetivos e propostas para a formação inicial de professores por meio das ações do PIBID.

Uma busca realizada junto à CAPES permitiu a elaboração do quadro 01. Ele reúne documentos divulgados que permitem visualizar e analisar a evolução histórica do Programa, desde a sua primeira versão no ano de 2007 até o ano de 2020.

**Quadro 01 - Linha do tempo -
Documentos relacionados ao PIBID (2007-2020)**

Ano	Legislação	Descrição
2007	Portaria Normativa nº 38 - 12/12/07	- Criação e lançamento do PIBID; e - Prioriza 04 cursos de licenciatura.
2009	Portaria nº 122 - (16/09/2009) Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID	- Menção às avaliações de desempenho nacional; - Prioriza 09 cursos de licenciatura no Ensino Médio e 05 cursos no Ensino Fundamental; - De forma complementar, menciona cursos interculturais e licenciaturas em educação do campo e para as comunidades quilombolas; e - Ampliação de participação para instituições estaduais.
	Portaria nº 1.243 - (30/12/2009)	- Reajuste dos valores das bolsas aos participantes do PIBID.
2010	Portaria nº 72/2010 - (09/04/2010) Edital n.º 18/2010 CAPES - (13/04/2010)	- Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES; - Estende a participação para a apresentação de projetos para instituições municipais e para instituições comunitárias sem fins lucrativos; e - A educação infantil, a educação de pessoas com deficiência e a educação de jovens e adultos passam a ser contempladas pelas ações do PIBID.
	DECRETO nº 7.219, de 24 de junho de 2010	- Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
	Portaria CAPES nº 136 - (01/07/2010)	- Promove a alteração da Modalidade de Aplicação de dotação orçamentária.
	Edital conjunto nº 002/2010/ CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade (21/10/2010)	- Lançamento de edital para seleção de projetos nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena.
	Portaria nº 260 - (30/12/2010)	- Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria.
2011	Edital nº 001/2011/ CAPES – (03/01/2011)	- Lançamento de novo edital para as instituições de Ensino Superior.
2012	Edital CAPES nº 011 /2012 - (20/03/2012)	- Ampliação da proposta para instituições de Ensino Superior públicas filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do PIBID; e - Possibilidade de alteração das propostas vigentes das instituições já participantes.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013	- Altera a LDBEN 9.394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, incluindo no artigo 62 o parágrafo 5º propondo o incentivo pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios à formação dos profissionais do magistério pelo PIBID.
	Portaria nº 096 - (18/07/2013)	- Aprovação do regulamento do PIBID.
	Edital nº 061/2013 - (02/08/2013)	- Ampliação para Instituições de Ensino Superior privadas, com vínculo no Programa Universidade para Todos (PROUNI); e - Ampliação da oferta de bolsas.
	Edital nº 066/2013 (06/09/2013)	- Lançamento do edital PIBID-Diversidade para instituições que trabalham com educação escolar indígena, quilombola e do campo.
2016	Portaria nº 46 - (11/04/2016)	- Aprova o regulamento do PIBID.
2018	Edital nº 7/2018 - (01/03/2018)	- Seleção de instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do PIBID; e - Público alvo: discentes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura.
	Portaria GAB nº 45 - (12/03/2018)	- Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID; e - Lançamento do Programa de Residência Pedagógica.

Quadro 01 - Linha do tempo - Documentos relacionados ao PIBID (2007-2020)

Ano	Legislação	Descrição
2019	Portaria GAB nº 259 - (17/12/2019)	- Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID; e - Articulação dos projetos com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2020	Edital nº2/2020 - (06/02/2020)	- Seleção de IES para o desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do PIBID; - Diminuição de cotas de bolsas; - Redução do orçamento do programa; e - Os subprojetos de alfabetização deverão observar as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização.

Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados disponibilizados pela CAPES. Acesso em fevereiro de 2022.

O quadro 01 aponta as transformações que o PIBID sofreu e vem sofrendo desde o ano de seu lançamento em sua estrutura. Evidencia um progresso significativo em suas ações até meados de 2016. Contudo, com a ruptura do governo de esquerda em 2016, o programa sofreu alterações significativas em muitos aspectos da sua proposta original, como cortes de bolsas e orçamentos, seguido de várias tentativas de encerramento das suas ações, entre outras discutidas na análise.

O primeiro edital lançado em 2007 apresentou uma proposta em que eram elegíveis para participar apenas Instituições Federais de Ensino Superior e Centros Federais de Educação Tecnológica que possuíam cursos de licenciatura. O edital contemplava com foco prioritário 04 licenciaturas do Ensino Médio (física, química, matemática e biologia) e 02 para o Ensino Fundamental (ciências e matemática).

Conforme os dados levantados no quadro 01, o Programa se efetivou apenas em 2009, quando o leque de possibilidades se abre e as Instituições Estaduais passam a ser elegíveis para propor seus projetos à CAPES. Uma mudança significativa que precisa ser pontuada é a ampliação dos cursos, passando de 04 para 09 o número de licenciaturas contempladas no Ensino Médio e de 02 para 05 o número de licenciaturas para o Ensino Fundamental. Para este, a licenciatura em Pedagogia é contemplada e devia priorizar os projetos para a prática em turmas de alfabetização (BRASIL, 2009).

Outra mudança importante que o edital 02/2009/PIBID considerou foi o fato de oportunizar a participação, de forma complementar, dos cursos interculturais, das licenciaturas do campo e das comunidades quilombolas (BRASIL, 2009). Essa abertura, mesmo que de forma complementar, contribuiu para a valorização da formação de professores que pretendiam atuar em contextos da educação para a diversidade.

Essa ampliação do PIBID leva a pensar na importância que o programa tem na formação inicial de professores. Formar professores com capacidade para pensar sobre sua profissão, na complexidade do contexto social, político e cultural e saber agir sobre esses contextos demanda investimentos fortes e continuados nos campos das políticas de formação que contribuam para isso. Como ressaltam Sant'Anna e Marques (2015, p. 727):

[...] é preciso instrumentalizar o licenciando por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com teorias e métodos de investigação e intervenção que possam levá-lo a ler criticamente a realidade, a construir conhecimento e aprendizado a partir de situações reais e a problematizar a sua prática profissional, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua formação continuada.

Para tanto, Penin (2001) destaca a importância de uma renovação significativa da formação de professores, porém, adverte a autora, isso ocorrerá se a Universidade se mobilizar. A autora destaca tais possibilidades a partir “do estabelecimento de uma política de formação de professores o que exige um esforço permanente de reformulação, avaliação e acompanhamento por parte das diversas faculdades e unidades que oferecem disciplinas para os cursos de Licenciatura” (PENIN, 2001, p. 326).

Dessa forma, a abertura para outras licenciaturas que o PIBID trouxe a partir de 2009 possibilitou que a formação do futuro professor acontecesse de forma mais significativa, pois ao inseri-lo nos contextos escolares com os desafios atuais e reais da profissão docente, configurou-se como uma política que antecipa e apresenta a realidade escolar ao licenciando para que sua inserção na profissão seja menos dolorosa.

Com a portaria 72/2010 e o Edital nº 18/2010, de abril de 2010, teve-se uma importante mudança na ampliação do público-alvo do programa. Estes documentos ampliaram o alcance do PIBID ao incluírem a Educação Infantil, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010). Também ampliaram as instituições elegíveis para submeter projetos. O edital e a portaria citados estenderam a participação para instituições municipais e instituições comunitárias sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

A ampliação que aconteceu no ano de 2010 se deu mediante o reconhecimento de que o Programa contribui enquanto “uma política de formação de professores que se compromete com os problemas escolares contemporâneos”, que centra suas ações para que os iniciantes à docência tenham “compreensão das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que essas escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades” (PENIN, 2001, p. 327).

Segundo Penin (2001, p. 327), a formação de professores precisa “ter a escola pública como foco de interesses para estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente”. Nesse sentido, o PIBID, ao aproximar a Universidade e a Escola, contribui para melhorar a qualidade da formação inicial através de ações formativas que levam os licenciandos a experienciar e aprender a profissão docente no contexto escolar. Como destacam Taborda e Mello (2022), ao aproximar os licenciandos do contexto e da realidade da Educação Básica, nos seus diferentes níveis e modalidades, o PIBID se consagra enquanto programa de formação inicial de professores, pois permite que o licenciando se reconheça na docência e se firme no processo de construção do conhecimento docente.

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID, definiu as finalidades do programa, os sujeitos participantes, os objetivos, as regras para as instituições de educação superior que poderiam propor seus projetos à CAPES, as normas que seriam determinadas e acompanhadas pela CAPES através de Editais, as funções que as instituições deveriam seguir, os níveis de ensino e as licenciaturas que deveriam ser contempladas nos projetos, bem como regras técnicas sobre o repasse orçamentário (BRASIL, 2010).

Importante ressaltar também o Edital n. 001/2011/ CAPES, como mostra o quadro e a portaria n. 72/2010 que apontam para a expansão do número de bolsas e fomentam a sua interiorização pelo espaço acadêmico e escolar (BRASIL, 2010, 2011). Com estes documentos, o número de bolsas ofertadas pelo PIBID aumentou consideravelmente, comprovando que havia uma preocupação com a formação inicial, compreendida como “um espaço a ser direcionado para que efetivamente se cumprisse uma formação cultural, científica e técnica para todas as áreas e níveis de ensino, utilizando os espaços e as possibilidades das nossas universidades” (SCHEIBE, 2011, p. 823).

De acordo com Scheibe (2011, p. 823), o modo que a formação inicial ocorre no Brasil leva a uma desprofissionalização dos professores pelas suas características que inclui: “a fragmentação das ações nas políticas públicas, o rebaixamento das exigências de formação, o seu aligeiramento, investimento não suficiente de recursos, questões que se chocam na busca pela valorização dos profissionais da docência.”

Vaillant (2015, p. 43) defende que as políticas precisam ser pautadas em acordos sobre critérios profissionais que buscam estratégias para um ensino de qualidade e um requisito para formar professores capazes de terem desempenhos profissionais de qualidade. A autora fala também da importância de políticas que alcancem um público diverso de ingressantes nos cursos de licenciatura, a fim de transformar e reverter a ideia de que apenas pessoas de baixo nível cultural e econômico, e nesses casos a maioria sendo mulheres, optem pela carreira docente.

“É indispensável conseguir fazer com que a escolha pela profissão docente seja a primeira opção de carreira e considerar, particularmente, o perfil sociodemográfico dos professores e a melhora das condições de trabalho e da estrutura de remuneração e incentivos.”

Diante dos reconhecidos resultados promissores do PIBID, em 2012, a CAPES lançou o Edital nº 11/2012 que ampliou a proposta para instituições de Ensino Superior públicas filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do PIBID, com possibilidade de alteração dos projetos vigentes das instituições já participantes (BRASIL, 2012).

Desta feita, nos primeiros anos de sua implementação, os Editais ampliaram as oportunidades de participação ao incluírem outras instituições que formavam professores para atuar na Educação Básica. Essa ampliação se deu com a pretensão de atrair mais pessoas, conforme já destacado, para a carreira docente. De acordo com Gatti *et al.* (2009), há muitas pesquisas que tratam de fortes contradições sobre ser e estar professor, que se divergem entre satisfação, frustração, opção e necessidade. Este quadro reitera e reedita a importância do PIBID enquanto política que valoriza a formação inicial do professor e a profissão docente.

Para Gatti *et al.* (2009, p. 13), a escolha pela carreira docente não se dá, na maioria dos casos, por admiração pela profissão “[...] e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária.” Todavia, de acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) citado por Gatti *et al.* (2009, p. 13), alguns elementos são chaves para o aumento da atratividade pela carreira docente como a melhoria das condições de trabalho, melhores salários e oportunidades de emprego.

Vaillant (2015, p. 42) explica que “é necessário converter a formação docente em uma carreira atraente para jovens com bons resultados na educação média, aumentando o nível acadêmico exigido.” Nesse sentido, reitera-se a importância de se investir em políticas de formação inicial de professores como o PIBID, com vistas a fortalecer e ampliar as oportunidades de bolsas para que um maior número de licenciandos se sintam mais preparados para os desafios da profissão docente.

Em 2013, temos a legalidade do programa pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), para incluir no artigo 62 o parágrafo 5º:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013).

Com a alteração da lei ao incluir o parágrafo 5º, o PIBID foi incorporado como uma política de formação inicial de professores, na busca, desde o seu primeiro edital, da valorização do magistério, da elevação da qualidade da formação inicial, da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, do incentivo à formação de docentes e do protagonismo também das escolas na formação de professores e na contribuição para a articulação entre teoria e prática, necessárias para a formação docente.

A legislação citada compreende uma materialização legal das contribuições que o PIBID tem oportunizando desde o ano de sua criação para a formação inicial de professores. Um estudo realizado por Campelo (2019, p. 124) aponta que:

[...] nos contextos de influência, prática e de produção de texto – nos parece haver o consenso de que as faculdades e universidades podem contribuir para a formação profissional de professores a fim de ajudá-los a situar sua docência em relação aos contextos histórico, político e institucional em que trabalham, para aprender a aprender na e a partir de sua prática e a tomar decisões em sala de aula para adaptar o seu ensino às necessidades dos seus alunos e para serem participantes ativos na reinvenção da escola.

Nesse viés de colaboração entre os atores do PIBID, as ações realizadas por eles contribuem para que o contexto em que a política acontece se transforme e se ajuste à realidade e, com isso, promova a identificação dos protagonistas com a docência.

Vaillant (2015, p. 41) explica que muitos autores consideram que a formação dentro da universidade propicia melhores resultados na formação docente. Há autores que afirmam termos um nível de formação universitária representativo de qualidade de ensino, “[...] mas que o que levará a qualidade do ensino e reforçará as competências profissionais em sala de aula será a articulação entre os âmbitos teoria-prática, que exige reduzir a distância entre os âmbitos e formação docente e as escolas.”

O percurso que o PIBID traçou da sua implementação até 2013 contribuiu para que fosse reconhecido enquanto uma política construída pelos atores que a constituíam. Esta é uma condição fundamental, pois “[...] alguns autores defendem que a conexão entre escolas e formação melhora quando aquelas se convertem em um centro de inovação pedagógica” (VAILLANT, 2015, p. 41).

A pesquisa de Campelo (2019, p. 197) mostra que os participantes de sua investigação atribuem ao PIBID a escolha pela docência, “comprometida com princípios democráticos, que valorizam as diversidades e que impulsionam a justiça social, através das crenças de que todo professor pode ensinar e de que todos os

alunos podem aprender.” Pesquisas realizadas por Taborda e Mello (2022) reiteram que o compromisso das ações realizadas pelo PIBID no contexto escolar valorizam a docência e incentivam os licenciandos a prosseguir os estudos.

No edital de 2012, foram disponibilizadas 19 mil bolsas de iniciação para licenciandos, supervisores e coordenadores. O edital 061/2013 incluiu as instituições de Ensino Superior privadas que tinham vínculo com o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Outra mudança nesse cenário foi a ampliação do número de bolsas. De 19 mil bolsas do edital anterior para 72 mil bolsas, no edital 061/2013, sendo destinadas 10 mil dessas bolsas para alunos da rede privada que cursavam licenciaturas pelo PROUNI (BRASIL, 2013). Outra mudança que esse edital contemplou foi a duração da execução dos projetos. No edital de 2012, a duração era de um ano, podendo ser prorrogado por uma única vez por até 12 meses, a critério da CAPES. No edital 061/2013, o prazo para a execução do projeto foi de 48 meses, podendo ser prorrogado por uma única vez até 48 meses atendendo aos requisitos e critérios da CAPES (BRASIL, 2013).

Neste contexto político, Campelo (2019, p. 45) ressalta muitos aspectos do PIBID que contribuíram para a formação docente, a saber:

[...] na parceria universidade e escola com efetivo relacionamento horizontal entre as partes; na valorização dos professores da escola básica como potentes co-formadores docentes; na aproximação entre as teorias educacionais e a prática docente; no alargamento de tempo dos licenciandos na escola; e na qualificação desse tempo com a ampliação, para os licenciandos, das possibilidades de atuação na docência em si— planejando, desenvolvendo e avaliando atividades de ensino/aprendizagem de modo cíclico como de fato será quando assumirem suas próprias turmas.

Como se pode observar, são muitas as contribuições que o PIBID oportuniza para a formação de professores. O programa se torna um projeto corroborando com princípios emancipatórios, considerando vários contextos de formação e valorizando o saber dos professores que estão nos espaços escolares como co-formadores.

Segundo Freire (2001), o viés progressista e democrático pode melhorar a qualidade da educação que está implicada na formação permanente dos educadores, baseada na análise da prática. Lidar com a prática educativa é ter clareza política. É assumir o sentido da politicidade da educação, pois a prática é histórica e social. E, como destaca Freire (2001, p. 40), “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte.” Desta forma, o PIBID oportuniza uma visão democrática que implica uma formação sobre a prática, na luta para aprender a docência a partir do contexto do qual o sujeito faz parte.

Todavia, em abril de 2016, a Portaria nº 46 aprovou o regulamento do PIBID, que fora revogada pela Portaria nº 84 de junho de 2016, em virtude de muitas manifestações públicas contrárias à Portaria nº 46, que direcionava para o lado oposto da proposta do PIBID (BRASIL, 2016). Com a revogação da Portaria nº 46, a Portaria nº 096/2013 voltou a vigorar.

Importante lembrar que no período de 2016 estava em debate o *impeachment* da presidenta Dilma, seguido do golpe de Estado Parlamentar, contexto que comprometeu o avanço de muitas políticas em andamento. Para muitos estudiosos sobre políticas públicas e sua relação com a democracia, o golpe de 2016 foi uma regressão bem arquitetada para tomar o poder, constituindo um ato não democrático. Avritzer (2018) aponta que a democracia no Brasil existe a partir de movimentos pendulares, defendendo que a institucionalização brasileira possui amplas entradas não eleitorais e contra as decisões da maioria da população frente aos resultados das urnas que dão acesso ao poder, movimentos pendulares que têm origem com as crises de 1954 e 1964.

No caso do Brasil, há momentos regressivos que marcam a história da democracia, envolvendo momentos que estabelecem divisões políticas e crise econômica, crises que aconteceram em 1954 e 1964. De acordo com Avritzer (2018, p. 275):

[...] havia um conflito político de dimensões monumentais em torno dos governantes e seus projetos políticos. Essas divisões acentuavam a controvérsia em relação a projetos econômicos, em especial mais estatizante ou desenvolvimentista e um projeto um pouco mais liberal.

O autor afirma que em ambos os casos houve uma regressão democrática marcada pelo golpe de 1964, bem como na tentativa de tirar Vargas do poder. Sobre o golpe de 1964, Azevedo (2001, p. 37) afirma que “o golpe militar de 1964 vai estabelecer as condições políticas favoráveis [...]” para a internacionalização do mercado interno. Por outro lado, a regressão democrática muda com a dinâmica após 1988, com a aprovação da Constituição Federal cidadã que permitiu eleições sem contestação nos anos que se seguiram, até que em 2014 há questionamentos dos resultados das eleições pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), (AVRITZER, 2018) e, conseqüentemente, o novo golpe aconteceu.

Ao discutir o planejamento educacional frente às fragilidades da democracia brasileira, Scaff, Oliveira e Lima (2018) afirmam que, no decorrer da história da democracia brasileira, o planejamento frente à educação esteve intrinsecamente relacionado às condições políticas-econômicas. Nesse sentido, os autores mostram que, no Brasil, a democracia é fragilizada por regras de golpe e autoritarismo, como foi o golpe de 1964 com a tomada do poder pelos militares e pelo golpe de 2016 com

o *impeachment* da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, mostrando que os dois casos têm uma forte relação com o ódio à democracia (SCAFF; OLIVEIRA; LIMA, 2018).

O golpe de 2016 sinalizou medidas que comprometeram o andamento das ações do PIBID. De acordo com o Relatório de Gestão do Exercício de 2016, elaborado pela CAPES, houve um alinhamento entre as despesas e o orçamento disponibilizado para quitá-las. Nesse contexto, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241, que limitou o crescimento de gastos públicos:

A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas. Quando foi elaborado o orçamento para 2016 da DEB havia previsão de se reformular o Pibid e um interstício de 4 meses na execução do programa, o que permitiria um ajuste do programa dentro do orçamento disponibilizado. Por isso foi feita uma previsão de bolsas (48.324) bem inferior à concessão de bolsas (90.000). Porém fatores externos impediram que o programa fosse alterado, obrigando a Diretoria a retirar as cotas ociosas. (CAPES, 2017, n.p.).

Em 2018, foi publicado o Edital nº 7/2018, com uma nova configuração sobre o público-alvo do programa. Seriam aceitos para participar do PIBID os discentes que estivessem cursando a primeira metade do curso de licenciatura (BRASIL, 2018). Nesse mesmo ano, é lançado pela Portaria GAB nº 45 o Programa de Residência Pedagógica para os discentes que estivessem cursando a segunda metade da licenciatura (BRASIL, 2018).

Dados dos Editais de 2018 mostram que, com o lançamento do Programa Residência Pedagógica, as cotas disponibilizadas para o PIBID diminuíram quase pela metade. De acordo com o Ofício Circular nº 1/2018-CGVDEB, a CAPES esclareceu as dúvidas sobre a divulgação do resultado preliminar que não contemplava todas as propostas de projetos submetidos:

A CAPES depende da análise dos recursos para realizar a distribuição definitiva das 45.000 cotas disponíveis no edital. Ressalta-se que as solicitações das IES totalizaram 66.456 cotas, o que supera em cerca de 48% o total disponibilizado, como já ocorreu em editais anteriores do Pibid com demanda superior às cotas disponíveis. (BRASIL, 2018).

Em 2019, deu-se a aprovação da Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro, que dispôs sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID e a atribuição ao coordenador institucional de articular nos projetos submetidos às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019).

Essas articulações que reduziram o número de bolsas, acrescida da obrigatoriedade de trazer a BNCC para os projetos institucionais que condicionam a aprovação, relacionam a princípios neoliberais presente por trás de tais negociações. Também a uma prática antidemocrática, pois, ao impor que os projetos estejam articulados à BNCC, o governo considera os atores apenas como implementadores eficientes de políticas, que seguem à risca, ou que apenas reproduzem o que está determinando. Neste processo, a autonomia docente é cerceada e a prática apenas uma reprodução (TABORDA; MELLO, 2022).

Zeichner (2003, p. 37) explica que “a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula.” O autor argumenta ainda que em muitos projetos políticos organizados pelo governo na tentativa de reformas educacionais “a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos.”

Para pensar os princípios neoliberais, trazemos as contribuições de Neto e Maciel (2004, p. 44), para eles: “o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social, de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal.” Nesse sentido, o projeto neoliberal busca desestatizar, desregulamentar e desuniversalizar, argumentam os autores.

Esse projeto não está preocupado com os princípios democráticos e progressistas. As propostas neoliberais, que vieram com tudo pós-golpe parlamentar, trouxeram consequências sociais como o agravamento das desigualdades sociais, da exclusão social, do aumento da pobreza e do desemprego, do crescimento da miséria e da fome (NETO; MACIEL, 2004).

A articulação do projeto neoliberal na educação tem sentido contrário aos princípios democráticos. A hegemonia neoliberal busca atrelar os interesses neoliberais para preparar para o mercado de trabalho e a educação transmite os ideais neoliberais. “A educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis de mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda” (NETO; MACIEL, 2004, p. 45).

De acordo com Peroni (2012, p. 21), “O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado.”

Neto e Maciel (2004, p. 47) mostram que o discurso sobre a qualidade da educação dentro dos princípios neoliberais só será alcançado se não houver intervenção do Estado. “As propostas de qualidade da educação são uma tentativa

de conscientizar a comunidade de que ela deve assumir as responsabilidades pela educação.” Desta forma, buscam tirar a responsabilidade do Estado e passam para a comunidade, sem oferecer condições mínimas para o seu funcionamento.

Assim, tais ideias estão presentes fortemente nos retrocessos destacados na política analisada, evidenciando marcas neoliberais. Estes retrocessos, como contextualizados, denunciam uma política de extrema direita, que planeja uma oferta educacional que atenda aos anseios neoliberais. Todavia, compreende-se que a escola é uma instituição que deveria formar para a cidadania, para a democracia, para a emancipação e a libertação das pessoas que, reconhecedora dos seus direitos e deveres, lutam por justiça social.

Diante deste quadro, segundo Zeichner (2003, p. 52):

Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo que aquilo que queremos para os nossos próprios filhos esteja ao alcance dos filhos de todos. Esse é o único tipo de mundo com o qual podemos ficar satisfeitos, e nada, nem mesmo coisas como o ensino reflexivo e a educação centrada no aluno, merece o nosso apoio, a não ser que ajude a nos acercar mais desse tipo de mundo.

No Edital nº 2/2020, houve um retrocesso significativo na estrutura do Programa, como: a diminuição de cotas das bolsas, que eram de 45.000 passando para 30.096 cotas; a redução do orçamento do Programa e a observância dos subprojetos do PIBID para atender as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização.

Nudzor (2010) explica que trabalhar com política implica teorias. Teorias que estão explícitas ou não. E que tais políticas apontam para causas e efeitos entre as condições iniciais e as consequências futuras. Todavia, o autor evidencia que, na perspectiva da gestão de mudanças, a implementação de políticas não se configura com resultados como um fim previamente pensado para que os outros alcancem. O autor deixa claro que a implementação de determinada política “é um processo de interação, diálogo, *feedback*, modificação de objetivos, reciclagem de planos, tratamento de sentimentos e valores misturados, pragmatismo, micropolítica, frustração e confusão” (NUDZOR, 2010, p. 210).

O PIBID é uma política que se configura nos moldes de uma construção coletiva, constrói junto suas ações em prol dos objetivos lançados, principalmente quando observada a construção conjunta no período de 2009 a 2015. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam reflexões sobre a construção de uma política junto com os atores. No PIBID, evidencia-se essa construção, pois os atores estão intimamente conectados e até meados de 2015 a política teve a participação de todos na construção de seus objetivos e estrutura.

Apesar das várias tentativas de pôr fim a essa política, é necessário reafirmar a importância do Programa para a formação inicial de professores. É um desafio constante resistir a essas tentativas de pôr fim ao programa, é fundamental publicar resultados de pesquisas que valorizam e reeditam a sua importância e a sua necessidade para, assim, manter firme uma política formativa de qualidade e repensar alguns pontos que precisam ser melhorados, como apontaram alguns autores em prol da construção coletiva dessa política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletir sobre as políticas públicas de formação inicial de professores e o papel do Estado democrático por uma educação de qualidade, não se pode deixar de observar como a força do neoliberalismo está à frente dos interesses de um Estado democrático a fim de impossibilitar formar pessoas que possam lutar para a sua emancipação.

No Brasil, os processos democráticos são conquistas de muitas lutas dos movimentos populares. Todavia, golpes são repetidos no decorrer da história do Brasil. Isso decorre de interesses econômicos e de partidos que querem o poder a todo custo, que os faz questionar resultados de eleições democráticas, com manobras autoritárias, declarando um jogo de poder constante.

As políticas públicas, no cenário mercadológico, também estão nesse jogo e cada vez mais os interesses do capitalismo se envolvam em torno da educação, fazendo as políticas públicas se materializarem em ações voltadas para preparar, através de um ensino-aprendizagem técnico, treinando habilidades e competências que serão úteis para mão-de-obra no mercado de trabalho. A escola, nesse cenário socioeconômico, deixa de se preocupar com a emancipação, com a cidadania ativa, com a justiça social e passa a atender os interesses do Estado-nação, interesses voltados para alavancar a economia do país.

Todavia, há políticas públicas que ainda resistem em manifestar e se mantêm ativas dentro desses preceitos econômicos. O PIBID, por exemplo, é uma política de incentivo ao magistério e que busca valorizar a formação inicial do futuro professor, no sentido de prepará-lo para enfrentar os desafios do exercício da docência. Contudo, essa política sofreu e vem sofrendo ataques que fragilizam as suas ações e enfraquecem o Programa com a diminuição de recursos a ele destinados.

As ações dessa política, que tinha o caráter de construção conjunta com os atores, contribuíram para tornar a escola básica um espaço de formação que amplia as experiências do licenciando e oportuniza aos professores experiências formativas que os motivam a ter posturas reflexivas e autônomas frente às salas de aulas. Entretanto, mediante a atual conjuntura política, após o golpe parlamentar,

os estudos realizados indicam que não há interesse, por parte da extrema direita, de manter uma política que viabilize a formação de um professor reflexivo, preocupado com a equidade, a justiça social e a transformação social. Os retrocessos sofridos pelo programa mostram uma direção contrária, que se aproxima da lógica neoliberal.

Nessa lógica, as pessoas que estão à frente das políticas de formação inicial de professores desconsideram a realidade dos atores que implementam a política. Cortam recursos e impossibilitam que a política continue com bons resultados para a formação inicial de professores e produzem justificativas para encerrar as ações do Programa gradativamente.

Todavia, como reverbera Freire (1992, n.p.), para o movimento de luta e resistência em prol de uma educação democrática, com políticas públicas pensadas para o bem comum:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

É importante frisar que todos os avanços educacionais e democráticos foram conquistados com muita luta, não se pode, jamais, deixar de lado tudo o que foi arduamente conquistado. É preciso muita resistência e resiliência quando se trata de políticas públicas para a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L.. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise de 2013-2018. **Novo estudo, CEBRAP**. São Paulo, v. 37, n.02, 273-289, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/c3T5mk68ngn7PQ5chVkbhrS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2022.

BALL, S.J.. MAGUIRE, M.BRAUN, A.. **Como as escolas fazem as políticas**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: editora UDPG, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2010. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: < https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010**. Brasília: 2010 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **EDITAL Nº001/2011/CAPES**. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 011 /2012**. Brasília, 2012. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Brasília: 2013. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375>> . Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **EDITAL Nº 061/2013**. Brasília: 2013. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **PORTARIA Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018**. Brasília: 2018. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-045-2018-03-12.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **PORTARIA Nº 259, DE 17 DEZEMBRO DE 2019**. Brasília: 2019. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-259-2019-12-17.pdf>> . Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **EDITAL Nº 2/2020**. Brasília: 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>> . Acesso em 16 abr. 2022.

CAMPELO, T. S.. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tTalita%20da%20Silva%20Campelo.pdf>> . Acesso em: 5 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. **PIBID. Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/18092018_Relatorio_de_Gesto_CAPES_2017.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2022.

FREIRE, P.. **Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em 8 fev. 2022.

NETO, A. S. MACIEL, L. S. B.. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, L. S. B. NETO, A. S. **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: cortez, 2004.

NUDZOR, P. Hope. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, p. 209-224, maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24121/17099> Acesso em: 3 fev. 2022.

PENIN, S. T. S.. A Formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/64HST3Cf8HysdcDqrPBm4Lw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 fev. 2022.

PERONI, V. M. V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 fev. 2022.

SANT'ANNA, P. A.. MARQUES, L. O. C.. PIBID Diversidade e a formação de educadores do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dtxJhRmPSv4PXFtpRkqJ5Gf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 4 fev. 2022.

SCAFF, E. A. S.. OLIVEIRA, M S. de. LIMA, Si E.. O planejamento educacional frente às fragilidades da democracia brasileira. **Educação temática digital**. Campinas-SP, v. 20, n. 4, p. 905-923, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649255/18668> Acesso em: 15 fev. 2022.

SCHEIBE, L.. O conselho técnico-científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Caderno de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez., p. 812-825, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JGWH5p9q935SK4KsmQT337r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 fev. 2022.

TABORDA, C. R. B.. MELLO, Â. R. C . (2022). Redefinições das ações do Pibid no contexto da pandemia do Covid-19. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA**, vol. 8(2), 24–39. <https://doi.org/10.30681/relva.v8i2.6141>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6141/4554>. Acesso em: 23 mar 2023.

VAILLANT, D.. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da., GATTI, Bernadete Angelina, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: editora UNESP, 2015, p. 336..

ZEICHNER, K.. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno**: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. São Paulo: editora UNESP, 2003, p. 488.

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

Odair Alves Vieira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), campus de Cáceres (2022). Formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia- campus de Vilhena (2014), pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado (2015). Professor alfabetizador do quadro Efetivo da rede municipal de Tangará da Serra – MT, desde 2015. Tem interesse nas seguintes áreas: formação de professores, alfabetização e letramento, alfabetização matemática, educação infantil, letramento na educação infantil, relações multiculturais, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas. Já atuou como pesquisador nos seguintes programas: PIBEX (O Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária), PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e bolsista voluntário no PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica). Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE) e pesquisa o PIBID, uma política de formação inicial e suas contribuições para a formação docente.
E-mail: odair.alves@unemat.br

Angela Rita Christofolo de Mello

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Estágio Científico Avançado no Âmbito de Doutorado na Universidade do Minho em Braga (PT). Pós-doutorado, Programa Nacional de Pós-doutorado em Educação (PNPD), ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, Campus de Rondonópolis. Professora Adjunta da UNEMAT, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Pedagogia, câmpus de Juara, permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado na UNEMAT, Campus de Sinop, e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado na UNEMAT, campus de Cáceres. Tem 35 anos de experiência em docência, atuados na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (Alfabetização), Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Inicial e Continuada: Orientação Acadêmica (NEAD/UFMT. Pesquisadora de políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua nos seguintes temas: Alfabetização, letramentos e suas práticas sociais; políticas públicas educacionais; formação inicial e continuada de professores. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cadastrado no diretório do CNPq. Integrante do grupo de pesquisa: Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) da UFMT e GRAFITE da UNEMAT. Editora-chefe da Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA).
E-mail: angela.mello@unemat.br

Recebido em: 07/12/2022

Aprovado em: 08/04/2023