



Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock

**Quem conduz e para onde vai o Pibid?
Arranjos de implementação e modelos
formativos de professores: um estudo
de caso em uma instituição pública de
ensino superior.**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Rio de Janeiro,
Agosto de 2022



Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock

Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Giseli Barreto da Cruz
UFRJ

Prof^a. Silvana Soares de Araújo Mesquita
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Roberto Coelho Pires
IPEA

Prof^a. Naira da Costa Muylaert Lima
Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock

Graduou-se em Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Licenciatura (2008) e Bacharelado (2010), sendo bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/SESu/MEC) entre 2006 e 2009. Cursou Especialização em Educação Básica – Ensino de Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) entre 2009 e 2010. Cursou Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) entre 2016 e 2018, sendo bolsista do CNPq entre setembro de 2017 e fevereiro de 2018. Atuou como Professora de Geografia na Educação Básica nas redes federal, estadual e municipal de ensino de 2009 a 2022. Foi bolsista supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (CAPES/MEC) no Subprojeto de Geografia (Niterói) da UFF entre março de 2014 e abril de 2017 e no Subprojeto Multidisciplinar Geografia, Sociologia, História e Filosofia – Núcleo Geografia e Sociologia (Niterói), entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, em parceria com o C. E. Manuel de Abreu. Atua como pesquisadora no Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/PUC-Rio) e no Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, Conhecimento e Educação Geográfica (GEPECCEG-FE/UFF) e é membra da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE).

Ficha Catalográfica

Cock, Juliana Cristina Araujo do Nascimento

Quem conduz e para onde vai o Pibid? : arranjos de implementação e modelos formativos de professores : um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior / Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. – 2022.

332 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Política pública educacional. 3. Arranjo de implementação. 4. Pibid. 5. Formação de professores. 6. Dimensão territorial da implementação. I. Catalano de Bonamino, Alicia Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Ao meu esposo Levi Cock,
por todo amor, companheirismo e incentivo constantes.

Aos meus ex-alunos da educação básica pública e do pré-vestibular comunitário,
aos quais pude ensinar Geografia e com os quais também me formei como
professora-pesquisadora.

Agradecimentos

A Deus pela vida, amor, salvação, presença constante em todos os momentos; pela graça e coragem para viver e lutar, superar os diversos obstáculos olhando sempre para frente, para o Alto; por me ensinar a viver de fé em fé. Eu Te agradeço por me permitir chegar ao Doutorado e por concluí-lo de maneira tão maravilhosa. És a Rocha em que me abrigo, o meu lugar secreto. Que o Senhor seja louvado!

À minha família, em especial ao meu esposo Levi, por todo amor, incentivo e parceria; por compartilharmos sonhos e objetivos na jornada da vida; por todo o apoio e suporte em minha caminhada acadêmica. À minha querida mãe, Expedita, mulher que combina amor, fé, bondade, coragem e firmeza de modo tão ímpar, por todo incentivo, apoio e orações; és uma inspiração para mim. Te agradeço por todas as suas escolhas assertivas que foram tão decisivas para o meu sucesso escolar, mesmo em meio às incertezas da nossa vida. Ao meu pai Júlio, pelas orações, apoio, retorno e recomeço. Aos meus irmãos, à tia Antônia, aos meus primos Paulo e Ana Cristina, apoiadores vibrantes na minha caminhada. Aos queridos amigos e amigas, que são anjos, e que me mostram continuamente as suas lindas asas.

À PUC-Rio, uma grande instituição acadêmica-científica que tornou o seu lema – *Alis Grave Nil* - verdadeiro para mim; por toda a oportunidade de formação em elevado nível de qualidade a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão durante o Mestrado e o Doutorado. Uma universidade que também passei a chamar de casa.

À Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, pela bolsa de estudos VRAC durante todo o meu percurso na Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – e pelos demais suportes acadêmicos, sem os quais esta pesquisa não seria possível. Ao Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico – NOAP, pelo acolhimento e suporte psicopedagógico.

Ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa; por todo espaço e recursos para a minha formação além das disciplinas, mediante intensa participação em grupos de pesquisa, formação complementar, publicações e participação em eventos acadêmicos-científicos.

À minha professora orientadora Alicia Bonamino, pela presença constante na minha trajetória no PPGE, especialmente por todo suporte, apoio e acolhimento durante o Doutorado, além do estímulo e parceria para a realização desta pesquisa. Obrigada por compartilhar carinho, amizade e afeto, além do grande conhecimento.

Aos professores do PPGE com os quais pude aprender importantes lições de pesquisa, em especial aos professores Zaia Brandão, Maria Inês Marcondes, Silvana Mesquita e Ralph Bannell, pelo carinho, apoio e incentivo sempre presentes. Grandes professores e pesquisadores que transbordam conhecimento e afeto, com as quais tive o prazer de aprender bem de perto. Aos funcionários da Secretaria do PPGE, em especial à secretária Marnie Siqueira, pelo carinho e eficiente trabalho.

Ao grupo de pesquisa Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/PUC-Rio), pelos aprendizados e parcerias constantes na nossa formação acadêmica.

Aos professores componentes da Banca Examinadora: Giseli Cruz (UFRJ), Roberto Pires (IPEA/DF), Silvana Mesquita (PUC-Rio) e Naira Muylaert (PUC-Rio), avaliadores que contribuíram imensamente no desenvolvimento desta pesquisa através das suas publicações, comentários, críticas, sugestões e elogios nos Exames de Qualificação I e II e na Defesa de Tese.

Aos professores: Giseli Cruz (UFRJ), pela importante presença na minha trajetória acadêmica desde o Pré-Vestibular Comunitário Martin Luther King (Igreja Batista Betel, Niterói, RJ), assim como durante o Doutorado; Gabriela Lotta (FGV/SP), pelas importantes contribuições ao meu desenvolvimento acadêmico no campo temático de Políticas Públicas desde o Mestrado, nos Exames de Qualificação I e II e nas disciplinas compartilhadas com o PPGE/PUC-Rio; e Denizart Fortuna (UFF), por toda a parceria desde a minha entrada no Subprojeto de Geografia do Pibid-UFF, em 2014, pelo incentivo a fazer do Pibid um objeto de estudo, pelas colaborações diretas e indiretas no desenvolvimento desta pesquisa.

A todas as instituições e atores que voluntariamente fizeram parte desta pesquisa, em especial à equipe de servidores da DEB/CAPES, Fernanda, Inaê, Ana e Túlio, pela minha acolhida nas dependências da instituição e pelos dados fornecidos; e à equipe gestora e de coordenadores de área do Pibid-UFF por terem acolhido esta pesquisa desde o início de maneira intensa e colaborativa, em especial as professoras Maura, Dayala e Luciana.

A todos os *pibidianos* de Geografia que tive a oportunidade de formar, assim como de aprender com as suas demandas e inquietações a respeito da docência na escola pública, através do Pibid-UFF.

Aos meus queridos alunos da educação básica, aos quais pude ensinar Geografia durante quatorze anos consecutivos, e dos quais me despedi com muita emoção na finalização desta Tese. Ser docente na escola pública ensinando Geografia foi uma escolha profissional deliberada e para qual continuei me formando, em todos os sentidos, enquanto exercia a docência. Digo-lhes que mantenho o meu compromisso com vocês, agora como professora-pesquisadora na educação superior. Que esta pesquisa possa contribuir para a promoção de melhorias contínuas na formação inicial de professores, através de arranjos de políticas públicas educacionais que promovam e mantenham possibilidades de construção de parcerias horizontais entre universidade e escolas, os seus agentes e os seus saberes, e para o sucesso escolar de vocês que, assim como eu, são oriundos de escolas públicas, tendo em vista o propósito maior desta Tese que é contribuir para a efetiva redução das desigualdades educacionais.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Cock, Juliana Cristina Araujo do Nascimento; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Orientador). **Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior**. Rio de Janeiro, 2022. 332p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa de incentivo ao magistério criado pelo Ministério da Educação em 2007, sob os auspícios da CAPES, com foco na formação inicial de professores para a educação básica a partir de parcerias entre Instituições de Ensino Superior e as redes públicas de educação básica. Nesse programa, atuam como formadores professores do ensino superior e da educação básica, com realização de atividades nas escolas. Propõe-se na presente tese uma interface teórico-metodológica entre o campo da Política Educacional e o campo de Políticas Públicas, tendo o conceito de arranjo de implementação como referência principal. O objeto da pesquisa consiste em compreender os diferentes arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo, o modelo de formação de professores implicado nesses arranjos e como foram interpretados e implementados no contexto da Universidade Federal Fluminense, incluindo um olhar para a dimensão territorial da implementação a partir dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História. Desenvolveu-se um estudo longitudinal de abordagem qualitativa com produção de dados mistos, através de um estudo de caso único incorporado, cujo recorte abrangeu os editais do Pibid de 2007 a 2020. Os principais resultados apontam para mudanças no programa, especialmente nas suas capacidades políticas e nas estruturas de governança a partir de 2018. Essas mudanças implicaram em oscilação na configuração do modelo formativo de professores do ponto de vista dos formuladores. No contexto do Pibid-UFF, percebemos inovações dos gestores na sua condução, sem oscilações na configuração do modelo de formação de professores que já vinha sendo implementado. Prevaecem as ações da universidade na condução do programa, inclusive quanto à dimensão territorial da implementação, cujas decisões se dão no âmbito dos subprojetos.

Palavras-chave

Política pública educacional; arranjo de implementação; governança, Pibid; formação de professores, dimensão territorial da implementação.

Abstract

Cock, Juliana Cristina Araujo do Nascimento; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Advisor). **Who manages and where does Pibid go? Implementation arrangements and teacher training models: a case study in a public higher education institution.** Rio de Janeiro, 2022. 332p. Doctoral Thesis – Department of Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The Scholarship Institutional Program for Initiation to Teaching (Pibid) is a program to impulse teachers created by Ministry of Education in 2007, under the auspices of CAPES, focusing on the initial training of teachers for basic education through partnerships between Teaching Institutions Higher and public basic education networks. In this program, teachers of higher education and basic education act as trainers, carrying out activities in schools. This thesis proposes a theoretical-methodological interface between the field of Educational Policy and the of Public Policy, having the concept of implementation arrangement as the main reference. The object of the research is to understand the different arrangements for implementing Pibid over time, the teacher's training model involved in these arrangements and how they were interpreted and implemented in the context of the Federal Fluminense University, with gaze at the territorial dimension of the implementation, from the subprojects of Mathematics, Physics, Pedagogy and History. A longitudinal study was developed with a qualitative approach with the production of mixed data, through a single incorporated case study, whose cut covered the Pibid editions from 2007 to 2020. The main results point to changes in the program, especially in its political capacities and in the governance structures from 2018. These changes implied an oscillation in the configuration of the training model for teachers from the point of view of the formulators. In the context of Pibid-UFF, we noticed innovations by managers in its conduction, without oscillations in the configuration of the teacher training model that was already being implemented. The actions of the university in the conduction of the program prevail, including the territorial dimension of the implementation, whose decisions are made within the scope of the subprojects.

Keywords

Educational public policy; implementation arrangement; governance, Pibid; teacher education, territorial dimension of the implementation.

Résumé

Cock, Juliana Cristina Araujo do Nascimento; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Directeur de Thèse). **Qui conduit et où va Pibid? Arrangements de mise en œuvre et modèles de formation des enseignants: une étude de cas dans un établissement public d'enseignement supérieur.** Rio de Janeiro, 2022. 332p. Thèse de Doctorat – Département de l'Éducation, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Le Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement (Pibid) est un programme de motivation à l'enseignement créé pour Ministère de l'Éducation en 2007, sous l'égide de la CAPES, sur la formation initiale des enseignants de les écoles à travers des partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et les systèmes éducatifs publiques. Dans ce programme, les professeurs de l'enseignement supérieur et de les écoles sont formateurs, et réalisant des activités dans les écoles. Cette thèse propose une interface théorique et méthodologique entre le domaine de la connaissance de la Politique Éducative et le domaine de la Politique Publique, ayant le concept de arrangement de mise en œuvre comme référence principale. L'objet de la recherche consiste en comprendre les différents arrangements de mise en œuvre du Pibid durant le temps, le modèle de formation des enseignants impliqué dans ces arrangements et comment ils ont été interprétés et mis en œuvre dans le contexte de l'Universidade Federal Fluminense, y compris un regard sur la dimension territoriale de la mise en œuvre des sous-projets de Mathématiques, Physique, Pédagogie et Histoire. Une étude longitudinale sous une approche qualitative a été élaborée avec la production de données mixtes, à travers une étude de cas unique incorporée, dont le découpage a couvert les édicions Pibid de 2007 à 2020. Les principaux résultats indiquent des changements dans le programme, en particulier dans ses capacités politiques et ses structures de gouvernance à partir de 2018. Ces changements impliquaient des variations dans la configuration du modèle de formation des enseignants du point de vue des formateurs. Dans le contexte de Pibid-UFF, nous avons perçu les innovations des gestionnaires dans leur conduite, sans oscillations dans la configuration du modèle de formation des enseignants qui avait déjà été mis en oeuvre. Les actions de l'université prévalent dans la conduite du programme, y

compris en ce qui concerne la dimension territoriale de la mise en oeuvre, dont les décisions sont prises dans le cadre des sous-projets.

Mots clefs

Politique publique éducative; arrangement de mise en œuvre ; gouvernance;
Pibid; formation des enseignants; dimension territoriale de la mise en œuvre.

Sumário

1. Introdução	17
2. Metodologia	25
2.1. Apresentação da pesquisa: objeto, objetivos e questões	25
2.2. Estudo de caso único incorporado: o campo da pesquisa e os limites do estudo	27
2.2.1. Local, atores e processos	32
2.2.2. Técnicas de pesquisa, produção de dados, plano de análise e aspectos éticos	33
2.3. Análise das questões de pesquisa	40
3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto das políticas brasileiras de formação inicial de professores	46
3.1. O Pibid no contexto dos programas de formação de professores	52
3.2. O Pibid no âmbito da “nova” CAPES e da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	57
4. Fundamentação teórico-metodológica: por uma interface entre o campo da Educação – Política Educacional e Formação de Professores – e de Políticas Públicas	64
4.1. Contribuições dos estudos de implementação de políticas públicas	64
4.1.1. Governança, camadas e níveis na formulação e implementação de políticas públicas: uma compreensão sobre as relações federativas nas políticas educacionais	70
4.1.2. A abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas	76
4.2. Modelos de formação de professores e as parcerias entre universidades e escolas na profissionalização docente	84
4.2.1. Parceria universidade-escola: terceiro espaço e alternância na formação e profissionalização docente	85
4.2.2. Sobre os <i>triângulos</i> da formação professores e as suas configurações	90

5. O Pibid a partir dos seus arranjos de implementação e do seu modelo formativo de professores	96
5.1. O Pibid entre os editais de 2007 e 2013: criação e expansão com mudanças incrementais nos arranjos de implementação	96
5.2. Propostas de reconfiguração do Pibid: os editais de 2018 e 2020 e os novos arranjos de implementação	130
5.2.1. Expansão territorial do Pibid: para quê? Para onde? Universidades ou escolas?	162
5.3. Quem conduz a política? O modelo de formação de professores proposto e as suas configurações	168
6. Arranjos de implementação para a formação de professores no Pibid-UFF	175
6.1. Universidade Federal Fluminense: características institucionais e organizacionais	176
6.2. Institucionalização da política de formação de professores para a educação básica da UFF	185
6.3. Quando os implementadores se apropriam da política: interpretações e ações para a formação de professores no Pibid-UFF	194
6.3.1. Início e crescimento do Pibid-UFF	198
6.3.2. Consolidação e expansão do Pibid-UFF	214
6.3.3. Reconfiguração do Pibid-UFF	227
7. Quem conduz e para onde vai o Pibid-UFF?	241
7.1. Quem conduz o Pibid-UFF? As configurações estabelecidas com a CAPES, as Secretarias de Educação e as escolas-campo	241
7.2. Para onde vai o Pibid-UFF? Por uma expansão territorial comprometida com a formação docente nos diferentes contextos	251
7.2.1. Dimensão territorial da implementação dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História	257
8. Considerações finais	274
9. Referências bibliográficas	289
Apêndice	308
Anexos	328

Lista de figuras

Figura 1 -	Esquema de projeto de estudo de caso único incorporado adaptado ao objeto da pesquisa	31
Figura 2 -	Etapas de análise dos dados da pesquisa	38
Figura 3 -	Pibid: desenho do programa	48
Figura 4 -	Abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas	82
Figura 5 -	O triângulo pedagógico de Jean Houssaye	92
Figura 6 -	Arranjo de implementação do Pibid 2007	102
Figura 7 -	Arranjo de implementação do Pibid 2009	108
Figura 8 -	Arranjo de implementação do Pibid 2010	112
Figura 9 -	Arranjo de implementação do Pibid 2011	116
Figura 10 -	Arranjo de implementação do Pibid 2012	118
Figura 11 -	Arranjo de implementação do Pibid 2013	124
Figura 12 -	Arranjo de implementação proposto pela CAPES para o Pibid 2018	137
Figura 13 -	Arranjo de implementação proposto pela CAPES para o Pibid 2020	155
Figura 14 -	Triângulo da formação docente proposto para o Pibid 2007-2013	170
Figura 15 -	Triângulo da formação docente proposto para o Pibid 2018-2020	172
Figura 16 -	Triângulo da formação docente no Pibid-UFF – implementação da gestão	250
Figura 17 -	Triângulo da formação docente nos Projetos Institucionais Pibid-UFF – implementação dos subprojetos	250
Figura 18 -	Organograma da Universidade Federal Fluminense – UFF	325
Figura 19 -	Municípios dos polos de EaD do Consórcio CEDERJ	326

Lista de mapas

Mapa 1 -	Brasil: Unidades da Federação com <i>campi</i> da UFF	177
Mapa 2 -	A UFF no Estado do Rio de Janeiro (RJ)	178
Mapa 3 -	A UFF no Estado do Pará (PA)	179
Mapa 4 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2009, Campus Niterói	258
Mapa 5 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2009, Campus Santo Antônio de Pádua	258
Mapa 6 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2009-2012, Campus Niterói	259
Mapa 7 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2009-2012, Campus Santo Antônio de Pádua	259
Mapa 8 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2011, Campus Niterói	260
Mapa 9 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2011, Campus Santo Antônio de Pádua	260
Mapa 10 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2011-2012, Campus Niterói	261
Mapa 11 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2011-2012, Campus Santo Antônio de Pádua	262
Mapa 12 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2011-2012, Campus Angra dos Reis	262
Mapa 13 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campus Niterói	263
Mapa 14 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campus Santo Antônio de Pádua	264
Mapa 15 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campus Angra dos Reis	265
Mapa 16 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campos dos Goytacazes	265
Mapa 17 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2018, Campus Niterói	266
Mapa 18 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2018, Campus Santo Antônio de Pádua e Campos dos Goytacazes	267
Mapa 19 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2018, Campus Angra dos Reis	267
Mapa 20 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2020, Campus Niterói	268
Mapa 21 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2020, Campus Santo Antônio de Pádua	269
Mapa 22 -	Subprojetos do Pibid-UFF 2020, Campus Angra dos Reis	269

Lista de quadros

Quadro 1 -	Entrevistas realizadas para a pesquisa	37
Quadro 2 -	Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024	55
Quadro 3 -	Cinco passos para uma análise com base na abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas	83
Quadro 4 -	Requisitos dos bolsistas do Pibid por modalidade – Edital 2007	99
Quadro 5 -	Crterios para a seleção dos Projetos Institucionais do Pibid 2018 e 2020	162
Quadro 6 -	Subprojetos Pibid-UFF 2009 e 2009-2012	198
Quadro 7 -	Subprojetos Pibid-UFF 2011 e 2011-2012	206
Quadro 8 -	Subprojetos Pibid-UFF 2013, ano 2014	214
Quadro 9 -	Projeto Institucional e Subprojetos Pibid-UFF 2018	227
Quadro 10 -	Projeto Institucional e Subprojetos Pibid-UFF 2020	235
Quadro 11 -	Pibid-UFF: Redes de ensino parceiras e municípios das	253
Quadro 12 -	UFF: Unidades Universitárias – Niterói	316
Quadro 13 -	UFF: Unidades Universitárias – Interior	317
Quadro 14 -	Subprojetos Pibid-UFF 2013, ano 2015	319
Quadro 15 -	Subprojetos Pibid-UFF 2013, ano 2016	320
Quadro 16 -	Subprojetos e Núcleos do Pibid-UFF 2020 e PIRP-UFF 2020	322

Lista de tabelas

Tabela 1 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2007	101
Tabela 2 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2009	107
Tabela 3 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2010	111
Tabela 4 -	Bolsas concedidas para o Pibid Diversidade 2010	114
Tabela 5 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2011	115
Tabela 6 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2012	118
Tabela 7 -	Bolsas concedidas para o Pibid e o Pibid Diversidade em 2014	120
Tabela 8 -	IES e Projetos Institucionais do Pibid e Pibid Diversidade em 2014	121
Tabela 9 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2013	122
Tabela 10 -	Bolsas concedidas para o Pibid Diversidade 2013	122
Tabela 11 -	Pibid: evolução dos recursos executados	123
Tabela 12 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2018	131
Tabela 13 -	Bolsas concedidas para o Pibid 2020	153
Tabela 14 -	UFF: Cursos ativos em 2022.1	183
Tabela 15 -	Pibid-UFF 2009 e 2009-2012: participantes e valores pagos em bolsas	203
Tabela 16 -	Pibid-UFF 2011 e 2011-2012: participantes e valores pagos em bolsas	210
Tabela 17 -	Pibid-UFF 2013: participantes e valores pagos em bolsas	220
Tabela 18 -	Pibid-UFF 2018: participantes e valores pagos em bolsas	234
Tabela 19 -	Pibid-UFF 2020: participantes e valores pagos em bolsas	238

1 Introdução

Apresentamos a tese de Doutorado intitulada *Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior*. A pesquisa foi desenvolvida no Curso de Doutorado em Ciências Humanas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na Linha de Pesquisa Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas, no âmbito do grupo de pesquisa Laboratório de Avaliação da Educação (LAEEd), no campo temático da Política Educacional e orientada pela Professora Doutora Alicia Maria Catalano de Bonamino, entre março de 2019 e agosto de 2022.

Esta tese visa contribuir para o avanço das pesquisas empíricas produzidas no campo da Educação, especialmente no campo temático da Política Educacional, sobre os arranjos de implementação de programas de formação de professores que acontecem em parceria entre universidades e escolas, em interlocução com o campo de Políticas Públicas. O seu objeto de estudo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Trata-se de um programa de valorização e incentivo à formação de professores do Governo Federal, ainda em vigor, criado em dezembro de 2007 em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com foco na formação inicial de professores para a educação básica.

As instituições participantes do Pibid são a CAPES e as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas que aderiram ao programa. A sua realização ocorre em regimes de colaboração entre o Governo Federal e os entes federativos estaduais, municipais e o Distrito Federal (DF), mediante parcerias estabelecidas entre as IES e as Secretarias de Educação das redes públicas de Educação Básica para a sua realização em unidades escolares selecionadas.

A formação docente é um dos temas que possuem maior destaque no campo da Educação, tanto no que concerne à formação inicial quanto à formação

continuada, seja no contexto educacional brasileiro ou internacional. Houve um desenvolvimento significativo do campo da formação de professores nos últimos 50 anos, cuja influência e crescimento da produção científica se tornou muito relevante e numerosa, sendo impossível acompanhar o fluxo de publicações anuais (Nóvoa, 2017).

Consideramos que, no caso brasileiro, os debates em torno do tema da formação docente nas últimas décadas, assim como a intensa produção acadêmica e científica, foram impulsionados, em parte, pela promulgação de leis e diretrizes com objetivo de normatizar e apresentar metas para a formação de professores, seguidas de programas públicos criados especialmente pelo Governo Federal nesse período. Relaciona-se também com a expansão da escolarização básica e a demanda por mais professores, a expansão da oferta de vagas no Ensino Superior nas últimas décadas, a exigência de formação dos professores em nível superior, a escassez de docentes em algumas áreas da educação básica e a baixa atratividade da carreira docente.

O contexto de criação do Pibid está relacionado à inserção da CAPES na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007a), lançado em 2007. A “nova” CAPES acoplou na sua estrutura organizacional mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) e mais duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), que em 2012 passou a ser chamada Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica, e a Diretoria de Educação a Distância (DED) (Brasil, 2007e; Scheibe, 2008, 2011; Gatti et al. 2019).

A concepção da “nova” CAPES faz parte de um dos cenários de reforma da legislação nacional que, em paralelo ao processo de descentralização, afirmado como princípio federativo pela Constituição Federal de 1988, desencadeou um movimento de recentralização das políticas educacionais. Nesse novo contexto, o Governo Federal passou a ser o formulador das políticas, ao estabelecer normas para a redefinição de responsabilidades entre os entes federativos, ampliando funções de controle de qualidade, avaliação e de financiamento das políticas. Passou a existir uma maior articulação do regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios para formulação e implementação de políticas

mediante convênios com IES públicas e privadas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos programas específicos (Scheibe, 2008; 2011).

As políticas e os programas educacionais não constituem monopólio de investigação da Educação, ou especialmente dos pesquisadores do campo de estudos da Política Educacional. Enquanto objetos analíticos, as políticas e os programas educacionais podem ser analisados a partir de diferentes áreas do conhecimento, e pesquisas recentes do campo de Políticas Públicas têm apontado para o interesse crescente de cientistas políticos e administradores públicos no contexto nacional e internacional pelas políticas e programas educacionais (Gomes, 2009; Martins & Lotta, 2010, Franzese & Abrucio, 2013; Passone, 2013; Cassiolatto & Garcia, 2014; Segatto, 2015; Segatto & Abrucio, 2018; Cortez & Lotta, 2019; Exner et al., 2021).

A Educação está entre as áreas do conhecimento que têm desenvolvido pesquisas sobre políticas públicas, com destaque para as subáreas de Política Educacional e Planejamento Educacional (Faria, 2012b). Esse crescimento já foi demonstrado, por exemplo, em estudos que buscaram compreender aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos e a institucionalização do campo de Política Educacional no Brasil, destacando o papel desempenhado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação da Educação (Anped) e pelos cursos de pós-graduação na produção e na divulgação das pesquisas (Azevedo & Aguiar, 2001; Santos & Azevedo, 2009; Stremel, 2016; Mainardes et al., 2018; Mainardes & Stremel, 2019; Stremel & Mainardes, 2019).

Outros trabalhos buscaram compreender a interlocução do campo da Política Educacional com o de Políticas Públicas na sua institucionalização (Martins, 2013; Silva et al., 2016; Stremel, 2016; Jacomini & Silva, 2019) e os estudos de implementação de políticas educacionais publicadas em periódicos de destaque no campo da Educação (Oliveira, 2019) e de Políticas Públicas (Nascimento Cock et al., 2022). Destacamos, também, o trabalho de Passone (2013) que apresenta uma revisão crítica da literatura internacional sobre implementação de políticas educacionais como uma importante contribuição para o campo da Política Educacional brasileira nessa interlocução com o campo de Políticas Públicas. Entretanto, são recentes as pesquisas empíricas desenvolvidas na

Educação que têm se aproximado do campo de Políticas Públicas mediante a mobilização do seu arcabouço teórico-metodológico e analítico para analisar a fase de implementação das políticas e programas educacionais.

Contudo, os seus resultados já apontam para a contribuição que as referências teóricas e os modelos analíticos do campo de Políticas Públicas oferecem para o desenvolvimento de pesquisas na área da Política Educacional, seja para compreender as coalizões de defesa (Carvalho, 2019), as estruturas de governança (Tripodi; Sousa, 2018), os arranjos institucionais de implementação (Nascimento Cock, 2018; 2020; Bonamino et al., 2019; Ramos, 2020; Costa, 2021; Ramos & Bonamino, 2022) ou mesmo o cotidiano da implementação das políticas sob o ponto de vista das ações dos seus agentes implementadores do médio escalão ou do nível de rua (Oliveira, 2017; 2019; Mota, 2018; Oliveira & Peixoto, 2019; Muylaert, 2019a; Muylaert, 2019b; Mello et al., 2020).

Esses estudos têm contribuído para o avanço do campo da Política Educacional ao analisar como têm sido estruturados os arranjos institucionais de implementação de diversas políticas e programas, as estruturas de governança envolvidas, os instrumentos da ação pública empregados, os mecanismos de coordenação federativa e as capacidades estatais presentes nos arranjos, as micro-interações cotidianas entre os trabalhadores da linha de frente do processo educacional – especialmente os professores e os gestores escolares – e os estudantes nos espaços educacionais, bem como a sua relação com a produção ou manutenção de desigualdades educacionais. Eles apontam tendências recentes de reaproximação entre o campo teórico e acadêmico da Política Educacional com o de Políticas Públicas no contexto brasileiro ao mobilizar referências teóricas, conceitos e modelos analíticos que têm sido utilizados tradicionalmente no estudo de outras políticas sociais, de infraestrutura e até mesmo aquelas de caráter intersetorial no campo de Políticas Públicas.

Dessa revisão de literatura, sete referências se aproximam do objeto desta pesquisa. Produzidas no campo de Políticas Públicas ou da Política Educacional em interface com ele, essas pesquisas apresentam uma análise da implementação de três programas educacionais federais: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (Cassiolo & Garcia, 2014), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (Nascimento Cock, 2018, 2020) e o Programa Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

(Ramos, 2020; Ramos & Bonamino, 2022); e de dois programas estaduais: o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC (Bonamino et al., 2019) e o Consórcio CEDERJ (Costa, 2021), tendo como fundamentação teórico-metodológica a abordagem dos arranjos institucionais de implementação (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021).

Os arranjos institucionais de implementação constituem um conjunto de regras e processos formais e informais que definem a forma particular como se articulam atores e interesses na implementação de uma política pública específica. Chamam atenção, portanto, para o modelo de governança implícito na sua condução, além de serem preenchidos pelos instrumentos da ação pública. Sendo assim, o arranjo de implementação define quem são os atores envolvidos e estabelece quais são os papéis de cada um deles, e de que forma interagem na produção de uma ação, plano ou programa governamental específico (Pires & Gomide, 2018, 2021).

Dessa forma, o arranjo constitui justamente o ‘local’ no qual decisões e ações das burocracias governamentais se entrelaçam com as decisões e as ações de atores políticos e sociais, repercutindo em impasses e obstáculos ou aprendizados e inovações nas políticas públicas (Pires & Gomide, 2018, p. 29).

Existe uma articulação entre as estruturas de governança e as capacidades estatais a partir da abordagem dos arranjos institucionais de implementação (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021). Os autores articulam esses conceitos atentando para a complexidade na produção das políticas públicas desde a virada do século, uma vez que passou a requerer arranjos e estruturas mais complexas, em que a tomada de decisão e a execução das políticas começaram a ser distribuídas ou compartilhadas entre atores governamentais diversos, além de incluir atores não estatais (Pires & Gomide, 2018).

Na abordagem proposta, o conceito de capacidades estatais, cuja literatura pode ser amplamente caracterizada por uma preocupação com as habilidades e as competências do Estado de estabelecer os seus objetivos e realizá-los, incluindo as dimensões técnicas e políticas, passou a se relacionar com o conceito de governança, uma vez que a relação entre as organizações dos setores público e privado e da sociedade civil se tornou fundamental para a efetividade do governo, indo além da existência de uma burocracia estatal competente e corporativamente coerente. Assim, a relação entre a governança e as capacidades estatais nos arranjos

institucionais de implementação acrescenta um ponto de vista relacional à ação governamental, destacando a inclusão de múltiplos atores, negociações e articulações (Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021).

Consideramos que a experiência consolidada do campo de Políticas Públicas oferece teorias, conceitos e modelos analíticos que podem ser operados pelos pesquisadores do campo da Política Educacional num processo de construção de conhecimentos que nos permite demonstrar especificidades das políticas e dos programas que são analisados. Com base nessa compreensão, buscamos com esta pesquisa dar um passo além no sentido epistemológico e dialogar com o campo temático da política em questão, isto é, o campo da Formação de Professores, especificamente sobre os programas de formação que acontecem em parceria entre as instituições formadoras de professores da educação básica e os seus espaços de atuação profissional. Isso resulta em uma pesquisa com fundamentação teórico-metodológica interdisciplinar.

Para analisar o Pibid precisamos compreender o que ele significa e/ou visa responder no âmbito dos cursos de licenciatura, especialmente no debate do campo da Formação de Professores sobre os programas que se realizam em parcerias entre as IES e as escolas das redes públicas de educação básica. Sendo assim, julgamos pertinente, em um segundo momento da nossa análise, dialogar com os conceitos de terceiro espaço, hibridismo e alternância, utilizados para caracterizar as parcerias realizadas entre universidades e escolas nos programas de formação de professores e os modelos de formação de professores que são estabelecidos, tendo em vista a construção de um novo lugar institucional para a formação de professores a partir da profissionalização do magistério (Zeichner, 2010; Sarti, 2012, 2020, 2021; Nóvoa, 1999, 2014, 2017; Houssaye, 2015).

Tendo como base essas referências, a nossa intenção é analisar os arranjos institucionais de implementação do Pibid para em seguida buscar compreender que modelo de formação inicial de professores apresentam, ao propor as parcerias entre IES e redes de ensino/escolas, e como as configurações entre os agentes que o compõem podem ter mudado ao longo dos editais, conforme as diferentes relações preferenciais entre os atores/instituições participantes.

Com esta pesquisa pretendemos contribuir com o campo da Política Educacional e da Formação de Professores tanto numa perspectiva teórica, ao desenvolver uma interface com o campo de Políticas Públicas, a partir de uma

abordagem ainda pouco utilizada nas pesquisas sobre as políticas públicas educacionais; quanto empírica, ao avançar nas pesquisas sobre o Pibid a partir dos seus arranjos de implementação, mas também procurando dialogar com o seu conteúdo específico, que são as parcerias entre as instituições de formação e de atuação profissional na formação inicial de professores.

Trata-se de uma pesquisa em perspectiva interdisciplinar (Mazzoti & Oliveira, 2002; Brandão, 2002), com uma abordagem qualitativa a partir da estratégia de estudo de caso único incorporado, com uso de métodos ou técnicas mistas na produção e análise dos dados, que são quantitativos, qualitativos e espaciais (Fonseca, 1999; Yin, 2005; Minayo, 2015; Cano, 2012; Creswell, 2010). Tomamos como objeto de estudo o Pibid em um recorte empírico entre as suas edições de 2007 e 2020. Para o estudo de caso, selecionamos uma instituição de ensino superior pública federal com longa e ininterrupta participação no programa desde o edital de 2009, a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Na pergunta que apresentamos na primeira parte do título “*Quem conduz e para onde vai o Pibid?*” temos a intenção de demonstrar que, nesta pesquisa, ao analisarmos o Pibid a partir dos seus arranjos institucionais dirigimos o nosso olhar especialmente i) para os atores e instituições que formulam e implementam o Pibid, mas, buscando compreender, *Quem conduz*, afinal, o programa; e isso incluiu compreender o modelo de formação de professores que se materializa por meio da articulação entre as instituições e os atores na implementação do Pibid; e, ii) *e para onde vai* possui um duplo significado, ao propormos olhar para a dimensão espacial da implementação do Pibid através dos subprojetos (escolas parceiras e onde se localizam), além das tendências de continuidade do programa, a partir de como ele tem sido realizado até o momento. Nesta pesquisa, utilizamos a expressão *dimensão territorial da implementação do Pibid e expansão territorial dos subprojetos* tendo como referência o significado de *território* e *expansão territorial* empregado pelos formuladores, como uma categoria ou termo nativo, que se refere ao município de localização das escolas e das redes públicas de educação básica parcerias¹.

¹ Esse esclarecimento é importante, uma vez que o conceito de território possui uma *noção intuitiva* que tem a ver com “limites, com fronteiras...enfim, com a projeção, no espaço, de um *poder* que se exerce e que demarca espaços bem diferentes” (Souza, 2016, p. 32, grifos do autor), em que pese toda a produção e discussão conceitual, especialmente do campo da Geografia, cuja apresentação fugiria do escopo desta Tese.

Esta tese está estruturada em sete capítulos, considerando esta *Introdução*, na qual situamos o tema da pesquisa, o referencial teórico-metodológico e uma revisão de literatura, em seguida, apresentamos no segundo capítulo a *Metodologia*, incluindo o campo da pesquisa. No terceiro capítulo, situamos *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto das políticas brasileiras de formação inicial de professores*, a partir de dados documentais e bibliográficos. Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos a *Fundamentação teórico-metodológica: por uma interface entre o campo da Educação – Política Educacional e Formação de Professores – e de Políticas Públicas*, que configura a perspectiva interdisciplinar desta pesquisa, utilizando a abordagem analítica e operando com os conceitos numa perspectiva de compreensão da teoria como hipótese de pesquisa (Brandão, 2010a, 2010b).

No quinto capítulo, desenvolvemos uma descrição e análise do *Pibid a partir dos seus arranjos de implementação e do seu modelo de formação de professores*, abarcando o recorte empírico dos seus editais de 2007 a 2020. No sexto capítulo apresentamos o estudo de caso desenvolvido, através de uma análise dos *Arranjos de implementação para a formação de professores no Pibid-UFF* e das configurações do modelo de formação de professores implementado do ponto de vista da gestão do Pibid-UFF. No sétimo capítulo *Quem conduz e para onde vai o Pibid-UFF?* analisamos as configurações do modelo de formação de professores implementado e a dimensão espacial da implementação dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História. Encerramos este trabalho retomando os principais pontos da pesquisa e resultados nas *Considerações Finais*, com uma reflexão na qual retomamos a primeira parte do título da pesquisa *Quem conduz e para onde vai o Pibid?*

2 Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, assim como a sua dimensão ética. Esta pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, mediante uma perspectiva compreensiva e interpretativa, com produção de dados mistos em um recorte longitudinal. Consideramos pertinente como estratégia a realização de um estudo de caso em um contexto de implementação do Pibid diversificado em quantidade e localização de subprojetos. Para isso, desenvolvemos a pesquisa tendo como recorte empírico o Pibid no âmbito da CAPES abarcando todos os editais implementados até o momento – de 2007 a 2020. Para o estudo de caso, desenvolvemos uma análise dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência implementados pela Universidade Federal Fluminense (UFF), que participa do programa desde o edital de 2009.

2.1. **Apresentação da pesquisa: objeto, objetivos e questões**

O **objeto** desta pesquisa consiste em compreender os diferentes arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo, o modelo de formação de professores implicado nesses arranjos e como foram interpretados e implementados no contexto específico de uma instituição de ensino superior. Ao tomar como objeto de pesquisa os arranjos de implementação do Pibid, nos referimos aos diferentes atores e instituições envolvidos – isto é, à governança – aos instrumentos e às capacidades estatais trazidas pelos diferentes editais e regulamentos para serem implementados em contextos específicos das IES, compreendendo que esses arranjos apontam para oscilações no modelo de formação de professores que propõe, envolvendo os agentes universidade, escola e poder público, e procuraram induzir a expansão territorial do programa nas suas edições mais recentes.

2.1.1.

Definindo o problema de pesquisa, objetivo e questões de pesquisa

Propomos como delimitação do **problema de pesquisa** compreender: como se configuraram os diferentes arranjos institucionais de implementação do Pibid ao longo do tempo, que modelo de formação de professores está implicado nesses arranjos e como foram interpretados e implementados nos contextos da IES? A inclusão do indicador de expansão territorial do Pibid pelos formuladores e os seus possíveis efeitos na implementação no contexto dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência das IES é compreendido como uma das características dos arranjos institucionais que foram induzidas pelos editais. Dadas essas características do problema de pesquisa, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, de caráter exploratório e compreensivo, a partir da estratégia de investigação de estudo de caso único incorporado (Yin, 2005).

O **objetivo** ou propósito deste estudo de caso é compreender os diferentes arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo, os modelos formativos de professores implicados nesses arranjos e como foram implementados ao longo do tempo no contexto dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense entre os editais de 2009 e 2020. Seleccionamos como subcasos os subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História, para analisarmos a dimensão territorial da implementação dos subprojetos, que foi uma das propostas trazidas pelos arranjos mais recente do Pibid.

Desse objetivo derivam três **questões centrais** que norteiam a tese: Como e por que foram estabelecidas mudanças nos arranjos de implementação do Pibid pelos formuladores ao longo do tempo e quais os efeitos dessas mudanças sobre os processos de implementação nesse contexto específico? Que modelos de formação professores estão implicados nesses arranjos? A indução proposta pelos editais para a expansão territorial dos subprojetos trouxe que resultados para a implementação dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História?

A partir do objetivo e das questões centrais elaboramos as seguintes **questões de pesquisa** ou subquestões associadas:

- ✓ Qual(is) o(s) propósito(s) dos formuladores nas mudanças dos arranjos institucionais do Pibid ao longo do tempo, em especial nas estruturas de

governança, nos instrumentos, nas capacidades estatais e na indução à expansão territorial dos subprojetos?

- ✓ Como se deu a participação dos diferentes atores estatais e não estatais efetivamente nos processos de formulação e implementação do Pibid durante as edições de 2018 e 2020, e o que diferiu das edições anteriores?
- ✓ Quais ações, processos e mecanismos utilizados pelos atores envolvidos para implementar os editais e a recomendação do esforço de expansão territorial dos subprojetos no âmbito dos Projetos Institucionais e dos subprojetos selecionados?
- ✓ Quantas redes de ensino foram abarcadas pelos Projetos Institucionais da IES, onde se localizam as unidades escolares parceiras e por que foram selecionadas?
- ✓ Em que medida a escolha/seleção das redes de ensino e escolas parceiras dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF foi condicionada pelos diferentes arranjos institucionais do Pibid ao longo do tempo e favoreceu ou não a expansão territorial dos subprojetos no caso analisado? A expansão territorial induzida pelos últimos editais difere em grau e natureza da expansão que já vinha sendo implementada pela UFF?
- ✓ Que modelos de formação de professores estão implicados nos diferentes arranjos institucionais de implementação do ponto de vista dos formuladores e dos implementadores?

2.2.

Estudo de caso único incorporado: o campo da pesquisa e os limites do estudo

Estudos de caso são uma das estratégias de investigação da pesquisa qualitativa e são utilizadas quando o pesquisador quer explorar processos, atividades ou eventos (Creswell, 2010). A sua utilização é considerada adequada quando

[...] um pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são selecionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (Stake, 1995 apud Creswell, 2010, p. 38).

Assim como outras estratégias de investigação da abordagem qualitativa, os estudos de caso apresentam como características: a coleta de dados no campo ou local em que os participantes vivenciam a questão ou problema estudado, ter o pesquisador como um instrumento fundamental, as múltiplas fonte de dados, a análise indutiva, o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, o projeto emergente, o uso de uma lente teórica, a investigação interpretativa, e o desenvolvimento de um relato holístico do problema ou questão de pesquisa (Creswell, 2010).

Ao tratar da estratégia de estudos de casos, Yin (2005) nos diz que, em geral, eles representam a estratégia quando se colocam questões do tipo *como* e *por que*, quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Ainda conforme o autor, essa estratégia contribui com o conhecimento que temos de fenômenos sociais complexos, sejam eles individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, entre outros, de maneira a preservar as suas características holísticas e significativas, e a “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações” (p. 27).

Outras duas especificações de Yin (2005, p. 32 e 33) sobre o que diferencia os estudos de caso das demais estratégias de investigação qualitativas foram especialmente relevantes para contribuir para a nossa tomada de decisão por um estudo de caso nesta pesquisa. O autor escreve sobre uma “lógica de planejamento”, com características tecnicamente importantes:

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; e,
2. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em formato de triângulo e beneficia-se do

desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados.

A partir desses princípios, o estudo de caso deve ser usado quando deliberadamente quisermos lidar com questões contextuais – fenômeno e contexto nem sempre discerníveis – acreditando que elas podem ser altamente pertinentes ao nosso fenômeno de estudo (Yin, 2005). Consideramos que o objeto construído para esta pesquisa requer uma investigação exploratória na qual os contextos importam, ao mesmo tempo que acreditamos que eles não são claramente discerníveis do fenômeno em questão.

O caso por nós escolhido – o Pibid da Universidade Federal Fluminense – possui características que fazem dele um caso revelador. A UFF possui *campi* ou polos em nove municípios do Estado do Rio de Janeiro e, desde o início em 2009, os seus Projetos Institucionais Pibid também apresentaram a característica *multicampi*. Sendo assim, a pesquisa sobre a implementação do Pibid-UFF nos proporciona conhecer um conjunto de conhecimentos importantes sobre os efeitos dos diferentes arranjos de implementação do Pibid sobre o contexto específico dessa IES e dos seus subprojetos ao longo do tempo; podemos examinar se os arranjos proporcionaram variações ou não nas estratégias de implementação nos contextos específicos dos subprojetos, assim como a sua expansão territorial.

Embora haja pesquisas sobre a dimensão sócio-espacial das políticas educacionais, incluindo a sua relação com a (re)produção das desigualdades educacionais, optamos por desenvolver uma análise centrada na interpretação da expansão territorial do Pibid na perspectiva dos próprios arranjos, ou seja, como parte deles a partir da indução dos editais pelos formuladores – DEB/CAPES – e como essa indução foi interpretada e implementada no contexto da UFF, especificamente dos subprojetos selecionados. Em relação ao conceito de território, que possui várias acepções, consideramos a semântica como termo nativo, ou seja, como proposto e interpretado pelos formuladores, ainda que consideremos que a sua colocação não se alinha plenamente ao significado desse conceito no campo da Geografia.

Yin (2005, p. 61-75) diferencia os estudos de caso em *estudo de caso único* ou *estudo de casos múltiplos*, conforme a quantidade de casos analisados numa pesquisa. Cada um desses tipos também pode ser *holístico* ou *incorporado*,

dependendo da existência ou não de unidades incorporadas de análise, ou seja, subunidades em cada caso. Com base na classificação estabelecida pelo autor, definimos o desenho da pesquisa como um *estudo de caso único incorporado*.

- ✓ *Caso único*: o caso é o Pibid-UFF, uma vez que, conforme definido pela CAPES, os Projetos Institucionais são únicos por IES; cada IES, um caso Pibid. O Pibid-UFF é um caso *revelador* para ser estudado em perspectiva *longitudinal*, ou seja, em dois ou mais pontos diferentes no tempo.
- ✓ *Incorporado*: os Projetos Institucionais são executados a partir dos subprojetos; logo, cada um deles constitui uma unidade incorporada de análise do caso.

Selecionamos os subprojetos de quatro cursos: Matemática, Física, Pedagogia e História. Utilizamos como critério para essa seleção:

- i) o tempo de existência dos subprojetos ao longo dos Projetos Institucionais implementados pela instituição;
- ii) a diversificação de áreas de conhecimento, conforme os critérios de seleção de cada edital, visando abarcar na análise possíveis dinâmicas específicas de implementação dos subprojetos que podem ser relacionadas às áreas específicas do conhecimento; e,
- iii) a diversificação de níveis de ensino da educação básica contemplados pelos cursos, visando abarcar diferentes tipos de escolas parceiras.

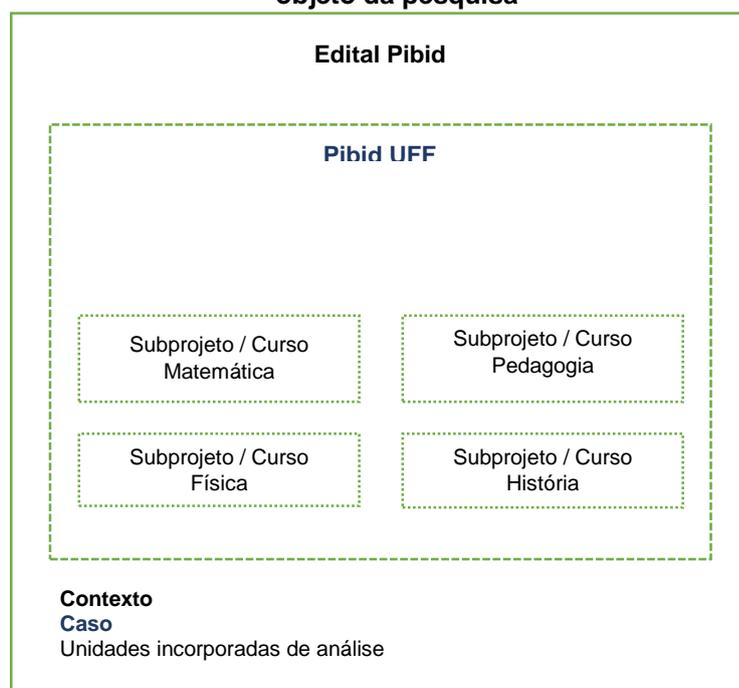
Esses critérios estão, em parte, de acordo com aqueles que são utilizados pela própria instituição para elaboração e implementação dos Projetos Institucionais no que se refere à distribuição das bolsas solicitadas – quando da submissão dos Projeto Institucional para avaliação – e aquelas efetivamente disponibilizadas pela CAPES.

Na interpretação da coordenação institucional do Pibid-UFF em decisões também acordadas com os coordenadores de área, os subprojetos a serem implementados – seja no *campus* sede ou fora dele – são definidos por dois recortes: os *cursos* que serão contemplados, considerando os critérios definidos por cada edital da DEB/CAPES para as *áreas prioritárias* e *áreas gerais* de implementação

do Pibid, e o *quantitativo de alunos licenciandos de cada um desses cursos*, que tem a ver com o que categorizamos na pesquisa como *porte do curso*: quantitativo de vagas e turmas de graduação por ano letivo/semestre e a sua presença em um ou mais *campi*. Dentro do Pibid-UFF, quanto maior o porte do curso, maior a sua prioridade para ter um subprojeto Pibid, uma vez que há maior quantidade de licenciandos e, conseqüentemente, maior demanda.

Apresentamos na Figura 1, abaixo, um esquema que ilustra o desenho da pesquisa. Conforme a explicação de Yin (2005) sobre os tipos básicos de estudos de caso, o contexto se refere às condições contextuais em relação ao caso, e “as linhas pontilhadas entre os dois indicam que os limites entre o caso e o contexto não são bem definidos” (p. 60).

Figura 1 - Esquema de projeto de estudo de caso único incorporado adaptado ao objeto da pesquisa



Fonte: elaboração da autora, baseada em Yin, 2005, p. 61.

Conforme representamos na Figura 1, no estudo que realizamos podemos dizer que as características dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF e a forma como foram implementados através dos subprojetos nos contextos de cada edital lançado pela CAPES, foram influenciadas pelo arranjo de implementação proposto em cada edital. Logo, os limites entre o caso – Pibid-UFF – em cada um dos contextos – editais Pibid – não são bem definidos. Dado que realizamos uma pesquisa longitudinal, esse conjunto foi replicado conforme os editais.

Apontamos algumas **justificativas** para a pesquisa. Primeiramente, destacamos a relevância do Pibid enquanto um programa de formação de professores do Governo Federal, que faz parte de uma política mais ampla de formação de professores que visa cumprir metas específicas, e que tem demonstrado, conforme resultados de pesquisas, a sua efetividade (André, 2012; Gatti et al., 2014; Gatti et al., 2019, Campelo, 2019; Campelo & Cruz, 2019, 2021). Outrossim, consideramos que as mudanças nos desenhos institucionais do Pibid, especialmente na governança e nos instrumentos, incluindo a proposta para a sua expansão territorial através dos subprojetos, apontam para novas problemáticas de pesquisa na análise desse programa de formação de professores e outros que acontecem em regimes de colaboração entre os entes federativos e em parceria entre universidades e escolas.

Os resultados da análise trazem, por exemplo, contribuições sobre que arranjos institucionais predominam nesse programa, os modelos formativos de professores que estão implicados nesses arranjos, as relações entre a formulação e a implementação da política pública e sobre como atingem os contextos específicos, incluindo a sua dimensão espacial, tendo em vista os seus objetivos e a sua efetividade. Esta pesquisa visa contribuir, em última instância, para o campo da Política Educacional, em especial os programas de formação de professores.

2.2.1. Local, atores e processos

O **local** de realização da pesquisa é a Universidade Federal Fluminense, o caso da pesquisa. O *campus* sede está localizado na cidade de Niterói (RJ). A sala do Pibid-UFF está localizada nesse *campus*, mas a execução do programa ocorre na escala local, em cada subprojeto dos respectivos *campi*, mediante os núcleos formados nas escolas-campo. Sendo assim, podemos chamar **locais** de pesquisa os *campi*: Niterói, Angra dos Reis, Santo Antônio de Pádua e Campos dos Goytacazes.

Analisamos, a partir da perspectiva dos **atores**, mediante entrevistas:

- ✓ o *alto escalão da política* (formuladores): coordenadores atuantes na CAPES/DEB/Pibid, que chamamos de *gestores CAPES*.

- ✓ o *médio escalão da política* (implementadores na IES): coordenadores institucionais, de gestão e de área;
- ✓ outros *atores estatais e não estatais*: representantes dos setores de articulação dos projetos no âmbito das Secretarias de Educação, da União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (Uncme) e do ForPibid-RP (Fórum de Coordenadores Institucionais Pibid e do Residência PEducação).

Dada a atual conjuntura sanitária e de saúde no nosso país, as entrevistas com esses participantes foram preferencialmente online. Quanto aos **processos**, analisamos conforme as questões de pesquisa.

2.2.2.

Técnicas de pesquisa, produção de dados, plano de análise e aspectos éticos

A produção dos dados da pesquisa ocorreu de múltiplas formas, caracterizando uma pesquisa de abordagem qualitativa com produção de dados mistos (Creswell, 2010; Cano, 2012; Minayo, 2015; Bardin, 2016): pesquisa bibliográfica, documentos do Pibid (CAPES) e do Pibid-UFF, dados quantitativos primários e secundários, entrevistas semiestruturadas e produção de dados espaciais.

Pesquisa bibliográfica e análise documental

Classificamos os documentos selecionados e analisados classificados em duas categorias:

- i) *documentos do Pibid – formuladores*: editais, decretos, portarias e afins;
- ii) *documentos do Pibid-UFF - implementadores*: Projetos Institucionais e subprojetos, Relatórios de Atividades e outros documentos internos (editais, organização dos núcleos etc.).

A análise dos *documentos de origem dos formuladores* teve por objetivo compreender as especificidades do Pibid desde o seu surgimento em 2007, apresentar os arranjos de implementação do programa ao longo do tempo: a sua

estrutura de incentivos, recursos e outros instrumentos, as estruturas de governança propostas, as capacidades estatais técnico-administrativas e políticas; verificar como os objetivos do programa estão expressos e como a expressão desses objetivos podem ter mudado ao longo do tempo.

Já os *documentos do Pibid-UFF* apresentam e registram as características específicas do programa na IES em cada ponto do tempo analisado. Os Projetos Institucionais e subprojetos documentam as características da implementação dos arranjos de implementação do Pibid estabelecido pelos formuladores nos contextos específicos dos editais, incluindo a interpretação e organização dadas pelos agentes implementadores. Nesse sentido, os documentos do Pibid UFF oferecem uma tradução ou uma versão sobre como ocorre a implementação da política do ponto de vista dos implementadores.

Em termos gerais, os Projetos Institucionais, os subprojetos e os Relatórios de Atividades são formulários estruturados pela CAPES², cuja responsabilidade pelo seu preenchimento e envio nos prazos determinados cabe ao coordenador institucional³. Os espaços para preenchimento de informações pelos coordenadores são previamente estabelecidos em: informações gerais das IES e de todos os agentes envolvidos, escolas participantes, objetivos, estratégias de trabalho e temas específicos ligados às atividades pedagógicas.

Nos Relatórios de Atividades uma seleção deve ser feita sobre o que registrar em termos de objetivos para o programa na instituição e de atividades realizadas pelos agentes. Esses mesmos documentos são de acompanhamento e avaliação por parte da CAPES enquanto instância formuladora, regulamentadora, financiadora e avaliadora do Pibid. Portanto, tais documentos não apresentam a realidade objetiva da implementação e execução do Pibid mas, ainda assim, apresentam dados privilegiados sobre os contextos em que ele acontece.

O uso sobretudo dos Relatórios de Atividades enquanto dados de pesquisa vai ao encontro de outras pesquisas do campo de implementação sobre a atuação dos burocratas de médio escalão, aqueles que atuam entre a instância política e os agentes da linha de frente das políticas públicas (Pires, 2012), nas quais foram

² Documentos disponíveis no sítio do Pibid/CAPES para consulta e de domínio público. Também constitui o conjunto de documentos do Pibid de cada IES os Planos de Trabalho Anuais (PTA), que devem apresentar detalhadamente os recursos recebidos e gastos por cada IES em cada ano. Entretanto, optamos por não trabalharmos com esses documentos na presente pesquisa.

³ As partes específicas dos subprojetos são de preenchimento dos coordenadores de área.

utilizados relatórios escritos pelos próprios gerentes de programas federais sobre a implementação dos programas dos quais faziam parte.

Pires (2012), por exemplo, justifica a utilização das informações sistematizadas no Sistema de Informações Gerenciais e de Planejamento (Sigplan), da Secretaria de Planejamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (SPI/MPOG), que os próprios gerentes dos programas federais alimentam sobre a sua atuação, sucessos e fracassos na implementação dos programas pelos quais são responsáveis, da seguinte maneira:

[...] se tomadas como relatos e narrativas desses atores sobre o seu ‘mundo de atuação’, ou mais especificamente como descrições da sua atuação dirigidas a seus pares e superiores na hierarquia burocrática, essas informações oferecem uma oportunidade ímpar de visualização do momento de implementação dos programas do governo federal a partir do ponto de vista dos gerentes. Isto é, permitem acessar os discursos dos burocratas de médio escalão e, quem sabe, experimentar a “realidade” a partir da sua perspectiva, ainda que edulcorada (Pires, 2012, p. 190).

Baseado na revisão de literatura de Ewick e Silbey (2003)⁴, Pires (2012) “analisa as descrições, discursos, relatos e justificativas oferecidos pelos gerentes de programas como ‘histórias de implementação’ [...] e não como reflexos da realidade objetiva” (p. 190), considerando que essas narrativas nos permitem aproximar dos contextos específicos e concretos da gestão de programas, além dos desafios, práticas e percepções sobre os momentos de implementação. Ainda conforme o autor, baseado em Ewick e Silbey (2003), as “histórias de implementação” são interpretações que resultam de apropriações seletivas e refletem também a posição do narrador em relação ao seu ambiente e seus interlocutores, não como descrições fáticas, mas revelam elementos que configuram os discursos e práticas desses agentes enquanto ‘gerentes’ dos programas federais.

Consideramos que no Pibid a categoria *burocrata de médio escalão* pode ser associada tanto aos gestores na universidade quanto aos professores coordenadores de área responsáveis pelos subprojetos.

Dados quantitativos primários e secundários

Realizamos um trabalho estatístico descritivo e de análises simples que possibilitaram a nossa organização de dados contextuais sobre a configuração do

⁴ EWICK, P.; SILBEY, S. Narrating social structure: stories of resistance to legal authority. *American Journal of Sociology*, v. 108, n. 6, p. 1328-1372, May, 2003.

Pibid ao longo dos editais, destacando as principais mudanças e permanências. Para isso, utilizamos o editor de planilhas Excel e o SPSS para auxiliar o nosso trabalho. Utilizamos dados quantitativos secundários do Pibid já disponibilizados pela CAPES, em domínio público, no site do Pibid⁵ e nos Dados Acertos - CAPES⁶.

Utilizamos também dados quantitativos primários obtidos junto à DEB/CAPES, através do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Fizemos a solicitação através da Plataforma Fala.Br, da Controladoria Geral da União (CGU), sob o respaldo da Lei de Acesso à Informação⁷. Obtivemos dados quantitativos de participantes e bolsas concedidas no âmbito do Pibid nacional e do Pibid-UFF⁸.

Entrevistas semiestruturadas

Buscamos obter os dados dos agentes atuantes no Pibid utilizando a técnica de entrevistas em profundidade semiestruturadas (Kaufmann, 2013), a partir de questões norteadoras. A realização dessas entrevistas foi autorizada pelas respectivas instituições, mediante a apresentação do parecer favorável da pesquisa autorizado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (Anexo A), Termo de Autorização para a Atividade de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A, B e C).

Participantes ligados à CAPES também foram entrevistados, assim como de outras instituições e redes de ensino ligadas ao Pibid-UFF. Também consideramos as informações disponibilizadas nas apresentações sobre o Pibid feita por gestores da CAPES durante o Seminário Nacional Pibid e RP 2022, que está disponível em domínio público. Ao todo, foram 35 depoimentos obtidos⁹. Apresentamos no Quadro 1, abaixo, informações sobre os participantes entrevistados.

⁵ Pibid. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em: 13 set. 2022.

⁶ Dados Abertos CAPES. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2022.

⁷ Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. Disponível em: <<https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>>. Acesso em: 13 set. 2022.

⁸ Ao todo, fizemos três solicitações direcionadas à CAPES e uma direcionada à UFF. Além dos dados quantitativos primários de bolsas e participantes, através dessas solicitações tivemos acesso a documentos do Pibid-UFF e relação de escolas-campo e os seus respectivos municípios no âmbito dos editais de 2018 e 2020.

⁹ Dentre essas entrevistas, 7 foram realizadas entre abril de 2017 e março de 2018 (Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 2016-73, de 30 de novembro de 2016) e 28 entre dezembro de 2021 e maio de 2022 (Anexo A).

Quadro 1 - Entrevistas realizadas para a pesquisa

INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO	TIPO DE DADO	TOTAL
CAPEL	Coordenadores atuantes na DEB	Dados abertos: fala em evento; entrevista e visita presencial; entrevista online	3
UFF	Coordenação institucional (4); Coordenação de gestão (4) Divisão de Prática Discente (1); Coordenação de área História (3); Coordenação de área Matemática (5); Coordenação de área Física (2); Coordenação de área Pedagogia (7)	Entrevistas online, presencial e depoimentos por e-mail	26
ForPibid-RP	Presidência	Dados abertos: fala em evento e entrevista publicada; entrevista online	2
Uncme/RJ	Conselho RJ	Entrevista online	1
SEEDUC/RJ	Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas	Entrevista online	1
SME-Angra dos Reis	Secretaria de Educação	Comunicação por telefone	1
SME-Niterói	Secretaria de Educação	Comunicação por videochamada	1

Fonte: elaboração própria.

Dados espaciais

Realizamos um mapeamento dos *campi* da UFF e das escolas-campo dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História no recorte temporal da pesquisa. As bases para a produção dos dados espaciais (arquivos *shapefiles*) foram produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e obtidas no site da instituição. Também obtivemos outras bases produzidas pelo IBGE através da Plataforma InLoco, do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP-RJ Em Mapas)¹⁰.

Informações sobre os municípios abrangidos, localização das IES, redes de ensino e localização das escolas-campo tiveram como fonte os dados secundários disponibilizados pela CAPES e os documentos do Pibid-UFF. Organizamos um banco de dados espaciais sobre essas escolas-campo e as redes de ensino parceiras e produzimos um mapeamento sistemático das escolas-campo dos subprojetos selecionados. Para a realização do mapeamento, nos atentamos às escalas cartográficas utilizadas a fim de produzirmos os dados espaciais necessários, mas

¹⁰ MP-RJ Em Mapas In Loco. Disponível em: <<http://apps.mprj.mp.br/sistema/inloco/>>. Acesso em: 13 de set. 2022.

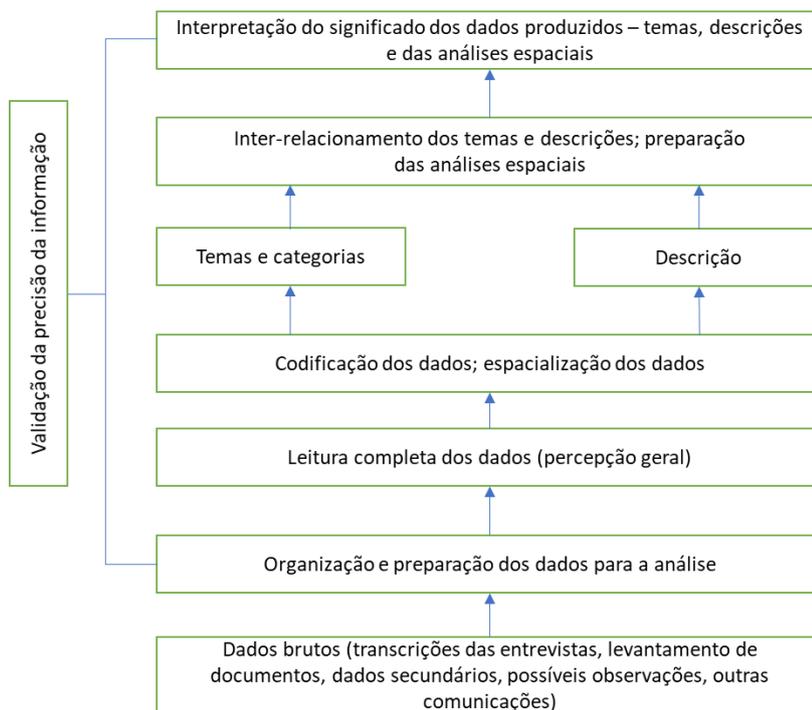
sem induzirmos à identificação das escolas-campo, em atenção aos aspectos éticos da pesquisa.

O software utilizado foi o *ArcGIS Pro 2.9 (ESRI)*, cuja licença foi obtida pelo PPGE PUC-Rio. As referências espaciais (sistemas geodésicos) utilizadas foram: *SIRGAS 2000* e *WGS 1984*. Todos os mapas são de elaboração da autora.

Procedimentos de análise dos dados, verificação/validação e relato dos resultados

Na Figura 2, abaixo, apresentamos um esquema com as etapas de análise dos dados da pesquisa. Buscando uma perspectiva interpretativa, os procedimentos de análise dos dados qualitativos foram por análise de conteúdo do tipo temática (Minayo, 2015; Bardin, 2016). Os instrumentos de verificação e validação ocorreram mediante uma triangulação dos dados e durante todo o processo de transcrição, categorização e codificação.

Figura 2 - Etapas de análise dos dados da pesquisa



Fonte: elaboração da autora, baseada em Creswell, 2010, p. 218.

Aspectos éticos da pesquisa

Conforme Creswell (2010, p. 211), baseado em Locke et al. (2007), a pesquisa qualitativa é interpretativa, “com o pesquisador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”, e isso introduz questões estratégicas, éticas e pessoais ao processo. Daí a importância de os investigadores identificarem explícita e reflexivamente os seus vieses, valores e origens pessoais que podem moldar suas interpretações durante um estudo. Isso inclui também o fato de que cabe ao pesquisador o acesso a um local de pesquisa e lidar com as questões éticas que podem surgir. Com base nessas importantes considerações, apresentamos nesta seção as questões relacionadas ao nosso papel como pesquisadora e algumas questões éticas.

Primeiramente, gostaríamos de registrar a aproximação com a política educacional objeto desta investigação e a instituição escolhida. A escolha por uma pesquisa sobre o Pibid, desde o curso de Mestrado também realizado nesta instituição, PUC-Rio, está relacionada à experiência prévia como bolsista supervisora do Pibid-UFF em dois momentos: entre março de 2014 e março de 2017 (Edital 61/2013) e entre agosto de 2018 e janeiro de 2020 (Edital 02/2020).

Durante esses momentos, a nossa atuação ocorreu no Subprojeto Geografia, no *campus* Niterói, vinculado à unidade escolar Colégio Estadual Manuel de Abreu (Icaraí, Niterói), na qual fui servidora efetiva na função Professor Docente I – Geografia entre junho de 2010 e maio de 2022. Durante esse tempo também atuei, por um mandato eletivo de um ano (2015), como representante dos bolsistas supervisores na Comissão de Acompanhamento (CAP) Pibid-UFF, responsável por deliberações internas ao Projeto Institucional.

Por um lado, essa participação trouxe vantagens para o desenvolvimento da pesquisa, em relação a um conhecimento prévio do funcionamento do Pibid e especificamente das características gerais da implementação do Pibid nessa IES, assim como a facilitação para entrada no campo desde a pesquisa de Mestrado (Nascimento Cock, 2018); algo que também se manteve como facilitador para o desenvolvimento desta tese de Doutorado. Por outro lado, tivemos de estabelecer estratégias para um distanciamento: nos desligamos do programa durante o primeiro campo, que ocorreu entre abril de 2017 e março de 2018, e não escolhemos como participantes da pesquisa os integrantes do Subprojeto de Geografia. Alguns

dos integrantes desse Subprojeto nos auxiliaram com as entrevistas piloto e exploratórias, apenas. Essas duas estratégias de distanciamento se mantiveram para o desenvolvimento do campo da pesquisa proposto para o Doutorado.

Como fizemos para a formalização da entrada no campo para a pesquisa anterior, para a nova pesquisa também elaboramos uma *Carta de Apresentação* contendo: o motivo de escolha da IES, quais as atividades seriam desenvolvidas para a produção dos dados, garantia de anonimato aos participantes através de codificações nos momentos de utilização de trechos de fala, como os resultados seriam relatados e o que a IES pode ganhar com o estudo. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (Anexo A). Omitimos os nomes dos participantes e escrevemos todas as referências a eles utilizando o gênero masculino como forma de preservar as suas identidades. Outra questão ética que consideramos foi a não identificação dos nomes das escolas-campo parceiras. Todas essas questões foram colocadas previamente aos participantes.

2.3. Análise das questões de pesquisa

Esta tese contém três capítulos nos quais exploramos as questões de pesquisa com momentos de descrição, análise e interpretação. No capítulo 5, *O Pibid a partir dos seus arranjos de implementação e do seu modelo formativo de professores*, analisamos os arranjos de implementação do Pibid buscando responder às seguintes questões da pesquisa: qual(is) o(s) propósito(s) dos formuladores nas mudanças dos arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo, em especial nas estruturas de governança, nos instrumentos, nas capacidades estatais e na indução à expansão territorial dos Subprojetos? Como se deu efetivamente a participação dos diferentes atores estatais e não estatais nos processos de formulação e implementação do Pibid durante as edições de 2018 e 2020 e no que essa participação diferiu das edições anteriores? Que modelos de formação de professores estão implicados nos diferentes arranjos institucionais de implementação do Pibid do ponto de vista dos formuladores?

Para isso, realizamos uma descrição, análise e interpretação de parte do conjunto de dados produzidos durante a pesquisa, que compreendeu bases secundárias de acesso aberto disponibilizadas pela CAPES e outras obtidas através

das solicitações específicas, documentos e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com três gestores do Pibid atuantes na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES). A coordenação da DEB que atua diretamente com o Pibid é a Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV), que é composta de duas coordenações técnicas: a Coordenação de Valorização da Formação Docente (CVD) e a Coordenação de Apoio à Inovação e à Pesquisa em Educação (CINPE). Essas coordenações atuam nos processos específicos do programa e na gestão da Plataforma CAPES de Educação Básica.

Também utilizamos as entrevistas semiestruturadas com: um representante do Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (ForPibid-RP), um representante da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e um representante da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Os registros produzidos a partir da transcrição das entrevistas foi analisado conforme a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, baseada nas perspectivas de Minayo (2015) e Bardin (2016). Utilizamos codificações para as falas de todos os participantes da pesquisa e o gênero masculino para evitarmos qualquer tipo de identificação.

Para o desenvolvimento do capítulo 6 *Arranjos de implementação para a formação de professores no Pibid-UFF*, e do capítulo 7 *Quem conduz e para onde vai o Pibid-UFF?* partimos do pressuposto do campo de estudos de implementação ao afirmar que a implementação das políticas públicas vai além do formal, do oficial e do normativo para buscar

[...] desvendar processos decisórios na maneira como eles ocorrem, envolvendo os atores que eles envolvem e gerando as conclusões que eles geram. Esse olhar para a realidade de forma analítica e não “condenatória” é uma dimensão constitutiva dos estudos sobre implementação de políticas públicas (Lotta, 2019, p. 20).

É seguindo esse pressuposto dos estudos de implementação de políticas públicas que construímos os capítulos 6 e 7, que resultam do estudo de caso desenvolvido sobre os arranjos de implementação do Pibid na Universidade Federal Fluminense, que doravante chamamos *Pibid-UFF*, do ponto de vista dos implementadores responsáveis pela gestão dos Projetos Institucionais.

Buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: Quais as ações, processos e mecanismos utilizados pelos atores envolvidos para implementar os

editais e a recomendação do esforço de expansão territorial dos subprojetos no âmbito dos Projetos Institucionais nos subprojetos selecionados? Quantas redes de ensino foram abarcadas pelos Projetos Institucionais da UFF, onde se localizam as unidades escolares parceiras e por que foram selecionadas? Em que medida a escolha/seleção das redes de ensino e escolas parceiras dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF foi condicionada pelos diferentes arranjos de implementação e favoreceu ou não a expansão territorial dos Subprojetos? A expansão territorial induzida pelos últimos editais difere em grau e natureza da expansão que já vinha sendo implementada pela UFF? E, por fim, que modelos de formação de professores estão implicados nos diferentes arranjos do ponto de vista dos implementadores?

Ao construirmos o desenho da pesquisa utilizando o modelo analítico dos arranjos de implementação (Pires; Gomide, 2021), não chegamos até o nível das escolas, isto é, no dia a dia da implementação sob a ação dos supervisores junto aos licenciandos de iniciação à docência. Permanecemos, portanto, no nível meso ou intermediário, que nesta pesquisa é a implementação do Pibid-UFF na instituição de formação, incluindo os subprojetos selecionados.

Apresentamos uma análise dos Projetos Institucionais Pibid-UFF, tendo como base os seguintes dados:

- i) documentos: Projetos Institucionais Pibid-UFF 2009, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020 submetidos e aprovados pela DEB/CAPES e os seus Relatórios de Atividades¹¹ parciais e finais. Esses documentos foram obtidos por intermédio de solicitações diretamente à coordenação institucional do Pibid-UFF e à DEB/SIC-CAPES;
- ii) relatos de experiência (dados bibliográficos): dos coordenadores institucionais e de gestão (Chinelli, 2015; Chinelli et al., 2016; Chinelli et al., 2018a), relativos à implementação dos Projetos Institucionais 2009, 2011, 2012 e 2013¹²;

¹¹ No momento do pedido de dados à DEB/SIC-CAPES e à coordenação institucional do Pibid-UFF, em março de 2022, ainda não estava disponível o Relatório de Atividades do Pibid-UFF 2020, assim como o Plano de Trabalho Pibid-UFF 2020. No entanto, conseguimos entrevistar todos os coordenadores de área que atuaram nesse último edital nos subprojetos escolhidos e o coordenador institucional.

¹² A publicação do Pibid-UFF relativa aos Projetos Institucionais de 2018 e 2020 estava em processo de finalização (no prelo) na ocasião de escrita deste capítulo.

- iii) entrevistas UFF: coordenadores institucionais (4), coordenadores de gestão (4) e representante da DPD (1), que atuaram durante todos esses editais implementados¹³; e, Secretarias de Educação: representante da SEEDUC/RJ (1), depoimento por telefone de um representante da SME-Angra dos Reis (1), depoimento por videochamada de representante da SME-Niterói (1).
- iv) dados quantitativos primários: obtidos através de solicitações à *Plataforma Fala.Br*, da Controladoria Geral da União (CGU). Parte dessas solicitações foi endereçada à CAPES e parte à UFF, entre dezembro de 2021 e março de 2022. Obtivemos as respostas das solicitações entre dezembro de 2021 e abril de 2022.

Analizamos aos arranjos de implementação dos Projetos Institucionais do ponto de vista da gestão do Pibid-UFF, a partir dos dados produzidos e elencados acima. No capítulo 7 analisamos os dados relativos às redes de ensino e as escolas-campo dos subprojetos de Matemática, Física, História e Pedagogia, com foco na análise dos possíveis efeitos de indução dos editais mais recentes sobre a expansão territorial dos subprojetos. É importante destacarmos que durante a vigência dos Projetos Institucionais pode haver mudanças de escolas-campo em decorrência de vários motivos, tais como: quando um supervisor pede desligamento ou muda de escola, ou mesmo quando o supervisor ou a unidade escolar não atende mais os pré-requisitos estabelecidos no Projeto Institucional e/ou nos subprojetos específicos.

Por isso, comparamos os dados dos Projetos Institucionais com os demais para obtermos maior precisão das informações referentes à implementação no âmbito da gestão e dos subprojetos selecionados. Nesse sentido, os relatos de experiência dos próprios coordenadores e os dados quantitativos colaboraram ora na triangulação ora na complementação dos dados, especialmente para os períodos que não foram abarcados pelas entrevistas. Ressaltamos também a importância dessas narrativas dos coordenadores para a nossa compreensão sobre as suas interpretações e ações nessa política de formação de professores, nos apropriando delas como *histórias de implementação* (Pires, 2012).

¹³ De todos os professores envolvidos na gestão do Pibid-UFF entre os editais de 2009 e 2020, não conseguimos entrevistar apenas um coordenador de gestão que atuou até o edital 61/2013. Um dos coordenadores institucionais enviou o seu depoimento por e-mail.

Também consideramos os Relatórios de Atividades como *histórias de implementação* (Pires, 2012), uma vez que são registros elaborados pelos próprios coordenadores institucionais, de gestão e de área sobre a implementação da gestão do Pibid-UFF, no âmbito de cada Projeto Institucional, e das atividades formativas específicas dos subprojetos nos períodos correspondentes¹⁴. Nesses documentos, os coordenadores também relatam outras informações sobre o Pibid-UFF, tais como os efeitos do programa na instituição, nos cursos de licenciatura e nas escolas, contribuições à formação inicial (licenciandos de iniciação à docência) e continuada (supervisores e coordenadores) e as dificuldades encontradas como uma autoavaliação. Trata-se de um documento elaborado pela própria DEB/CAPES, com o objetivo de acompanhar e avaliar os Projetos Institucionais implementados por todas as IES participantes do Pibid¹⁵.

Após a etapa de exploração dos dados, com organização e preparação para a análise, consideramos a existência de três grandes momentos organizacionais da implementação do Pibid na UFF: *início e crescimento*, que abarcou os Projetos Institucionais 2009 e 2011 e as suas prorrogações em 2012; *consolidação e expansão*, compreendido no período de vigência do Projeto Institucional 2013; e *reconfiguração*, que abarcou os Projetos Institucionais 2018 e 2020.

Podemos observar que, além do movimento geral do Pibid-UFF de 2009 a 2020 de crescimento, expansão e reconfiguração, cada subprojeto apresentou um movimento próprio também do ponto de vista territorial. Com base nessa observação é que selecionamos os subprojetos específicos caracterizando, assim, um tipo de estudo de caso único – a UFF – com subcasos, que são os subprojetos. Esse tipo de estudo de caso é denominado por Yin (2005) como estudo de caso

¹⁴ Os Relatórios de Atividades contêm: 1. Dados da instituição; 2. Dados da equipe; 3. Dados do Projeto; 4. Atividades desenvolvidas e resultados alcançados; 5. Descrição da produção educacional gerada – didático-pedagógica, bibliográfica, artístico-cultural, desportivas e lúdicas, técnicas, manutenção de infraestrutura e outras; 6. Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes; 7. Contribuições para as licenciaturas da IES; 8. Bens patrimoniáveis adquiridos; 9. Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas; 10. Considerações finais e perspectivas.

¹⁵ Alguns itens que compõem a estrutura desse documento variaram um pouco para os primeiros editais, mas se mantiveram para os registros das atividades executadas entre 2011 e 2018 (encerramento do edital 61/2013). O modelo encontra-se disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fcapes%2Fpt-br%2Fcentrais-de-conteudo%2Fpibid-modelorelatorioatividades-dez12-doc&wdOrigin=BROWSELINK>. Acesso em: 25 jul. 2022. Encontramos mudanças mais significativas no seu formato ao analisar o Relatório de Atividades do Pibid-UFF 2018.

único incorporado. Para isso, entre aqueles que participaram desde o Pibid-UFF 2009 – Matemática, Física, Química e Pedagogia - selecionamos três de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino das escolas-campo: Matemática, Física e Pedagogia. Selecionamos também a área de História, que teve início no Pibid-UFF 2011, dentre as áreas gerais.

É a partir dessa classificação que estabelecemos para os arranjos de implementação dos Projetos Institucionais Pibid-UFF 2009 a 2020, que desenvolvemos as análises e as interpretações, visando responder às questões de pesquisa referentes aos capítulos 6 e 7. Em função disso, consideramos nas análises dos dados os seguintes temas:

Projetos Institucionais – coordenadores institucionais e de gestão. Ações, mecanismos e processos para a implementação da gestão dos Projetos Institucionais Pibid-UFF

1. Quais os *campi*, subprojetos e por quê;
2. Seleção dos coordenadores de área;
3. Seleção das escolas-campo / redes públicas de ensino, relações estabelecidas com as escolas-campo e as Secretarias de Educação, Plataforma Freire / CAPES;
4. Coordenação interna: relação estabelecida com os coordenadores de área, acompanhamento e avaliação dos subprojetos, institucionalização do Pibid na UFF;
5. Expansão territorial dos subprojetos – redes de ensino e escolas-campo: Matemática, Física, História e Pedagogia.

3

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto das políticas brasileiras de formação inicial de professores

Neste capítulo, apresentamos o Pibid através de informações contextuais sobre a sua criação e institucionalização na legislação brasileira sobre a formação de professores para a educação básica. Para isso, utilizamos dados bibliográficos e documentais, partindo também dos resultados da pesquisa sobre o Pibid desenvolvida entre 2016 e 2018 (Nascimento Cock, 2018).

Podemos dizer que a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em 2007, está inserida no contexto de estímulo à formação de professores em nível superior, seguindo a proposta da ‘década da educação’ (1996-2006) (Brasil, 1996). De acordo com os números do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC do mesmo ano (2007), tinha ocorrido significativa redução na procura por cursos de licenciaturas, especificamente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia (Brasil, 2007d).

O Pibid resulta de um conjunto mais abrangente de políticas educacionais e de uma articulação entre elas, com destaque para o I e II Plano Nacional de Educação (PNE) e o PDE, que resultou nas novas atribuições dadas à CAPES, e na criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica lançada em 2009 e da qual o Pibid passou a fazer parte, cuja institucionalização foi atualizada pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2009a, 2016b).

Outra articulação diz respeito aos programas do MEC voltados às Secretarias de Educação dos estados, municípios e do DF *Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Escolas de Tempo Integral*, além do acompanhamento do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* das escolas, que foram tomados como pré-requisitos, embora não decisivos, para a escolha das escolas parceiras das IES no âmbito do Pibid. Nos editais mais recentes, o Pibid também foi articulado à

implementação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e à *BNC-Formação* (Brasil, 2018a; 2020a).

Atualmente, a vinculação do Pibid à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica está mais explícita na Portaria n.º 83 de 27 de abril de 2022 (Brasil, 2022a). Conforme essa Portaria,

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES). (Brasil, 2022a).

Para isso, conforme a Portaria 83/2022, Art. 4º, são os objetivos do Pibid:

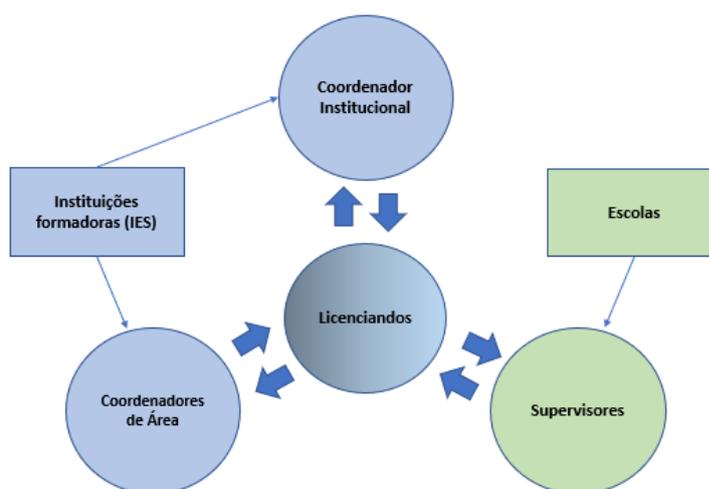
- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2022a).

O Pibid é formalizado e implementado nos cursos de licenciatura IES após aprovação junto à CAPES de uma proposta de *Projeto Institucional de Iniciação à Docência*. Esse documento apresenta, dentre outras informações, as propostas e estratégias de trabalho, objetivos gerais e específicos, atividades de socialização dos impactos, resultados pretendidos e um panorama do contexto educacional de educação básica no qual a IES está inserida. O Projeto Institucional abarca núcleos correspondentes aos cursos de licenciatura – os *subprojetos* – sob responsabilidade

dos coordenadores de área, e nele são apresentadas também as características da IES relacionadas ao fomento de ações direcionadas aos cursos de licenciatura e demais atividades vinculadas à formação de professores, à pós-graduação e às parcerias diversas com as Secretarias de Educação das redes públicas de ensino.

Na Figura 3, a seguir, apresentamos um esquema que representa a parceria entre as instituições e os atores participantes no âmbito do Pibid.

Figura 3 - Pibid: desenho do programa



Fonte: Adap. Relatório de Gestão Pibid 2009-2013 (CAPES, 2013c, p. 27).

Como representado na Figura 1, os estudantes de licenciatura participantes são os *bolsistas de iniciação à docência* e constituem os sujeitos-alvo dessa política. Através da parceria estabelecida entre as instituições formadoras – as IES – e as redes de ensino públicas, o bolsista de iniciação à docência é orientado por professores do ensino superior – os *coordenadores de área* – e coorientados por professores da educação básica – os *supervisores* – nas unidades escolares selecionadas, também chamadas *escolas-campo*. Juntos, esses professores são os coformadores, responsáveis pela formação dos licenciandos bolsistas durante o seu período de permanência no Pibid.

As atividades de iniciação à docência ocorrem tanto nas IES quanto nas escolas-campo nas quais os licenciandos cumprem horas semanais de atividades. Os *coordenadores institucionais* são os responsáveis pelo Projeto Institucional nas IES e junto à CAPES. Podemos dizer que os licenciandos bolsistas constituem o elo entre essas instituições e níveis de ensino quando a política é implementada. Entretanto essa primeira configuração do Pibid, representada na Figura 1, vigente

até os editais 61/2013 (Brasil, 2013d) e 66/2013 (Brasil, 2013e), sofreu alterações devido às mudanças instituídas pela DEB/CAPES a partir do Edital 07/2018.

Conforme resultados de pesquisas (André, 2012; Gatti et al., 2014; Gatti et al., 2019), o Pibid tem apresentado efeitos positivos para a formação de professores, tais como o favorecimento de ações compartilhadas de aprendizagem entre as instituições e bolsistas professores e estudantes de licenciatura envolvidos, o aumento da motivação dos estudantes e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação melhor qualificada de professores, e envolveu os estudantes e docentes da graduação, além de ter dado visibilidade às licenciaturas nas instituições, recebendo atenção de seus gestores.

Direcionado inicialmente no Edital MEC/CAPES/FNDE de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007f) apenas às instituições públicas federais de ensino superior (Ifes), o Pibid foi expandido para IES públicas estaduais através do Edital/CAPES/DEB n.º 02/2009, de 25 de setembro de 2009 (Brasil, 2009d) e para as IES municipais e privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas a partir do Edital CAPES n.º 018/2010, lançado em abril de 2010 (Brasil, 2010b). Em 2011, através do Edital CAPES n.º 001/2011, de 03 de janeiro de 2011 (Brasil, 2011), apenas as instituições públicas de ensino superior (Ipes) puderam submeter propostas.

Com o lançamento do Edital CAPES n.º 011/2012, em 19 de março de 2012 (Brasil, 2012c), as IES privadas sem fins lucrativos, assim como as Ipes que ainda não participavam do programa, puderam submeter propostas. Para as IES já participantes, esse foi um edital de ajustes. Durante esse tempo, portanto, foi crescendo de maneira significativa o número de IES participantes, através da inclusão das referidas categorias administrativas, assim como as bolsas concedidas no âmbito do Pibid.

Após esse período, o Pibid foi retomado, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, sob o Edital 07/2018, seguido do Edital 02/2020, vigente entre outubro de 2020 e abril de 2022. Em 29 de abril de 2022 foi lançado o Edital 23/2022 (Brasil, 2022b), cuja implementação terá início em agosto de 2022, com vigência até 18 meses. Considerando o Edital 23/2022, até o momento foram lançados pela CAPES onze editais para o Pibid, incluindo a modalidade Pibid Diversidade, ao longo de uma década e meia de existência. Entretanto, durante todo esse tempo, o Pibid apresentou características diferentes, momentos de expansão e de cortes

orçamentários, riscos de término e períodos de “pausa” antes da vigência dos dois últimos editais já implementados.

Mudanças no seu conteúdo substantivo, resultantes de alterações trazidas pelo Edital 07/2018, têm sido analisadas por pesquisadores do campo da Formação de Professores e da Didática (Campelo & Cruz, 2019), apontando para a caracterização de “um novo Pibid”, que são: modificações nas diretrizes da CAPES quanto aos critérios de seleção dos bolsistas, ao período de permanência dos licenciandos, à inclusão de voluntários, proporção entre o número de licenciandos e de supervisores, financiamento, escolha das escolas parceiras e aos princípios da iniciação à docência presentes. Entretanto, também há indícios de que essas mudanças sofridas pelo Pibid não afetaram o trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos atuantes no contexto da prática da política, porque o sentido de docência construído por eles se sobrepôs à mensagem da política (Campelo & Cruz, 2021).

Os resultados apresentados pelas autoras (Campelo & Cruz, 2019, 2021) contribuem para a construção do objeto da nossa pesquisa. Acrescentamos às mudanças já apontadas por esses resultados que o Edital 07/2018 trouxe reformulações significativas para o desenho institucional do Pibid, por exemplo, quando da sua associação a outro programa criado em 2018 no âmbito da DEB/CAPES, nos moldes do Pibid, o Programa de Residência Pedagógica (RP), através do Edital CAPES 06/2018 (Brasil, 2018b). Consideramos que, em termos de conteúdo substantivo, o Residência Pedagógica difere do Pibid apenas quanto ao tempo de formação do licenciando nos cursos de graduação, que deve ser a partir da segunda metade, e quanto ao maior direcionamento à participação em atividades de regência de turma dentre as demais atividades de iniciação à docência, também sob supervisão de um professor regente da escola, denominado preceptor, dentro de um quantitativo específico de horas, o que não ocorre no Pibid. A criação do RP, um programa similar ao Pibid aponta, portanto, para interferências de outra ordem ao longo dos seus editais.

Destacamos também a inclusão de novos atores estatais e não estatais nos seus processos decisórios de formulação e implementação, apontada nos documentos citados, em especial o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com maior espaço para as Secretarias de Educação decidirem quanto à participação

das escolas, o que complexificou a sua governança no regime de colaboração instituído; inclusão de novos instrumentos para a gestão do programa, com destaque para a Plataforma Freire, posteriormente denominada Plataforma CAPES de Educação Básica, além da intenção de expansão territorial dos Subprojetos proposta pela CAPES para os Projetos Institucionais das IES, dentre os indicadores utilizados para a seleção das propostas. Os documentos que regulamentaram o Pibid 2020 – a Portaria n.º 259, de 17 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019d) e o Edital 02/2020 (Brasil, 2020a) – deram sequência ao novo desenho institucional, se assemelhando, em parte, ao instituído pelo Edital 07/2018.

Desde o seu primeiro edital, o Pibid vem sendo reconhecido como uma proposta significativa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Pesquisas realizadas têm indicado a efetividade da realização dos objetivos do Pibid tanto para a formação inicial docente, o que se verifica nas pesquisas com os bolsistas licenciandos egressos, quanto na formação continuada de professores das escolas básicas envolvidas no projeto. Além disso, o seu formato oferece maior espaço às atividades práticas e maior proximidade com as escolas básicas pelos licenciandos e professores formadores do que na forma tradicional dos estágios curriculares supervisionados, em que predominam as observações do espaço escolar, principalmente das salas de aula (Gatti et al, 2011; Gatti et al.; 2014, Gatti et al., 2019; André, 2012; Ambrosetti et al., 2011; Montandon; 2012; Rodrigues et al., 2016; Jardimino, 2014; Rodrigues, 2015; Cunha, 2015; Marquezan, 2016; Vicente, 2016; Santos, 2014; Araújo, 2015; Martelet, 2015; Martelet & Morosini, 2015; Litvin, 2018; Campelo, 2019; Campelo & Cruz, 2019; 2021). Tais resultados, portanto, apontam para alguns aspectos diferenciados que estariam garantindo a efetividade desta política em sua implementação e na forma como é executada pelos seus agentes.

Entretanto, a ideia de que escolas e universidades deveriam trabalhar juntas a formação de professores não é nova (Mateus, 2014; André, 2012). Por isso, consideramos relevante analisar o Pibid para compreender quais são as suas especificidades em comparação às demais políticas voltadas à formação docente das últimas décadas, considerando a mais recente LDB (Brasil, 1996) como um documento que estabelece um marco nesse processo, assim como a Constituição Federal de 1988, que proporcionou a organização de regimes de colaboração entre

os entes federativos para a implementação de políticas públicas sociais, incluindo a área da educação.

Consideramos que são relevantes para compreendermos o contexto de formulação do Pibid ao menos três aspectos norteadores: i) os dados sobre a escassez de professores para atuação na educação básica, ii) a política nacional de formação de professores em nível superior, proposta a partir da atual LDB e leis complementares direcionadas aos cursos de licenciatura, o I e II PNE e o PDE e iii) a reestruturação da CAPES, que desde 2007 passou a induzir e fomentar programas direcionados também ao magistério da educação básica em regime de colaboração com outros entes da federação.

3.1

O Pibid no contexto dos programas de formação de professores

A criação do Pibid ocorreu em 12 de dezembro de 2007 através da Portaria Normativa n.º 38 do Ministério da Educação (Brasil, 2007g), sob a gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, durante vigência do primeiro Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010) (Brasil, 2001). Na ocasião o Pibid foi chamado de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência.

De acordo com Carvalho & Quinteiro (2013), o Pibid faz parte das ações do Governo Federal para a realização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001 com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP n.º 009/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1/2002). A ligação objetiva do Pibid com a política nacional de formação de professores está expressa no Art. 62º parágrafo 5º da atual LDB, no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, cuja redação foi dada pela Lei Complementar n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a redação anterior da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

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

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

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

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

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

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública *mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996; grifo meu).

O primeiro PNE, que vigorou de 2001 a 2010, teve por objetivo cumprir metas estabelecidas na Constituição de 1988, que previu o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação por lei (Brasil, 2001). A atual LDB (Lei nº 9.394/1996) também dispôs (Art. 9º, inciso I) que a União deveria elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios e no prazo de um ano encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º) (Brasil, 1996).

Valendo-se de suas prerrogativas de parlamentar, o deputado Ivan Valente apresentou o Projeto de Lei n.º 4.155/1998, com as propostas aprovadas pelo Congresso Nacional de Educação (CONED). O Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. Pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação foi instituído por lei – a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010 (Brasil, 2001).

Instituído pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação, cuja vigência inicialmente seria de 2011 a 2020, entrou em vigor apenas em 2014 e terá vigência até 2024. Nesse novo texto, resultado de debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a

erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, concebida como um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o Artigo 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (Brasil, 2014).

Conforme apontado no documento, o seu principal objetivo

[...] é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 2014, p. 9).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE II) possui quatorze artigos, que são também os seus quatorze temas. Para os temas apresentados nos artigos foram estabelecidas vinte metas que devem ser atingidas durante a vigência do PNE II e/ou até o seu último ano. Os temas referentes aos artigos têm um caráter mais geral, já as metas explicitam os objetivos para cada um dos temas elencados. O destaque para o tema da formação de professores para a educação básica está nas metas 15 e 16, como podemos observar no Quadro 2, a seguir.

Na meta 15 é reforçada a proposta da atual LDB sobre a formação de professores em nível superior para atuação na educação básica. A sua realização deverá ocorrer em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do novo Plano e aliada à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016b).

Além dos objetivos em relação à formação em nível superior para exercício da docência na educação básica expresso na Meta 15, a Meta 16 prevê formação em nível de pós-graduação, para cinquenta por cento dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE II. A Meta 16 também prevê, a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de

ensino.

Quadro 2 - Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024

Temas		Metas
15	Formação dos profissionais da educação / professores da educação básica	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica Formação continuada na área de atuação	Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE. Garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fonte: Adaptado de Brasil, 2014, p. 32-33.

Outro documento de referência é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi criado em abril de 2007, durante a vigência do PNE I, como um plano executivo com um conjunto de programas¹⁶ visando uma tradução instrumental do PNE I, que havia deixado em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. Os programas relacionados ao PDE podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização (Brasil, 2007a).

O PDE, no âmbito da Educação Básica, foi organizado no sentido de enfrentar o desafio da qualidade da educação por meio de várias iniciativas, entre

¹⁶ Na página do MEC http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html encontramos todos os programas e ações vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Incentivo à Ciência, Transporte Escolar, Plano de Metas do PDE / IDEB, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Luz para Todos, Piso do Magistério, Formação via Universidade Aberta do Brasil, Plano de aumento de vagas nas universidades federais, Fies, Biblioteca nas Escolas, Educação Profissional, nova lei de Estágios, Proinfância, Salas Multifuncionais, Programa de Pós-Doutorado, Educacenso, Saúde nas Escolas, Olhar Brasil, Mais Educação, Educação Especial, Professor Equivalente, Guia de Tecnologias, Coleção Educadores, Dinheiro na Escola, Concursos, Acessibilidade, Cidades-polo, Inclusão Digital, Escrevendo o Futuro, Conteúdos Educacionais, Livre de Analfabetismo, PDE-Escola, Formação da Saúde, Leitura para Todos, Proext, apoio ao ProDocência, Nova CAPES, Provinha Brasil e Iniciação à Docência.

as quais se destacam a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a aplicação da Prova Brasil e a proposição do projeto que veio a se transformar na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Brasil, 2008). Tais iniciativas foram complementadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (Brasil, 2009b), plano emergencial derivado da Dimensão II do Plano de Ações Articuladas (PAR), que visa à formação superior dos profissionais do magistério que atuam na rede pública de educação básica, por meio da oferta gratuita de cursos de primeira e segunda licenciaturas (Scheibe, 2011).

No PDE, o tema da formação de professores está relacionado ao eixo norteador Educação Básica. Conforme o documento, o PDE promove o desdobramento de iniciativas levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado¹⁷ e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. No último caso, o PDE especifica dois programas principais: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (Brasil, 2007a).

Conforme o PDE, a UAB e o Pibid alteram o quadro atual da formação de professores estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica, sendo o início de um sistema nacional público de formação de professores por meio da CAPES. A CAPES por sua vez, mediante as propostas do PDE, passou a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação, inclusive ao dar incentivos às ações já existentes (Brasil, 2007).

No caso da UAB, que é gerida no âmbito da Diretoria de Educação à Distância (DED), os estados e municípios e as universidades públicas estabelecem acordos de cooperação. As universidades públicas oferecem cursos de licenciatura

¹⁷ Na ocasião, a lei sobre o Piso Nacional dos Profissionais de Magistério da Educação Básica encontrava-se em tramitação, e a sua aprovação ocorreu em 2008. A Emenda Constitucional n.º 53 estabeleceu a obrigação de que lei federal fixe o piso salarial nacional do magistério, resgatando compromisso histórico firmado em 1994 entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais (Brasil, 2007a).

e especialização, especialmente onde não existe oferta de cursos presenciais. A UAB oferece cursos que se caracterizam como formação em serviço, para assegurar a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares, e em desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares (Brasil, 2007a).

Já o Pibid oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. Espera-se que, uma vez graduados, esses licenciandos se comprometam com o exercício do magistério nas redes públicas de ensino. As áreas prioritárias desde o início do programa foram as das Ciências Naturais e Exatas, nas quais verificou-se menor presença de professores em exercício com formação específica, conforme relatório apresentado pelo Conselho Nacional de Educação em 2007, no âmbito do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) (Brasil, 2007d). Esse Relatório foi produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas visando a superação do déficit docente no ensino médio.

3.2.

O Pibid no âmbito da “nova” CAPES e da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

O contexto de criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) está relacionado à inserção da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Scheibe, 2011). Como consta na redação da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, desde então ficou autorizada a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica por esse órgão (Brasil, 2007e).

A reformulação sofrida pela CAPES, após a promulgação da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, mudou a sua estrutura e ampliou as suas finalidades. Desde então, o órgão passou a subsidiar o MEC também na formulação de políticas e no

desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. As alterações então realizadas foram estabelecidas por iniciativa do Executivo Federal junto ao Congresso Nacional, e regulamentadas pelo Decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007, que instituiu o estatuto para suas novas finalidades.

Tal reestruturação no interior do MEC e entre seus órgãos assessores responsabilizou a CAPES, até então voltada apenas à formação do pessoal docente para o nível superior, também pela indução, fomento e articulação de ações destinadas à formação dos docentes da educação básica (Scheibe, 2008, 2011), além do suporte já instituído ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País (CAPES, 2013c).

Conforme o novo estatuto,

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

§ 2º *No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:*

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º *A CAPES estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino* (NR) (Brasil, 2007e; grifos meus).

A inserção da CAPES também na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica ocorreu no âmbito do PDE. Os destaques no novo estatuto do órgão vão para a criação de programas em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e, mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

De acordo com Scheibe (2011), para esta nova tarefa, a CAPES acoplou na sua estrutura organizacional mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), e mais duas diretorias vinculadas aos

seus “órgãos específicos singulares”: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)¹⁸ e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Ao CTC-EB foi dada a tarefa de embasar o trabalho das duas diretorias.

A inovação foi uma decisão de governo, explicitada como uma estratégia para a implementação das políticas vinculadas à valorização e formação dos profissionais do magistério, tomando como base exemplar a consideração de que a CAPES representou uma alternativa bem-sucedida para a formação de pessoal para atuar no nível superior de educação. Ao lado do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, do Conselho Nacional de Educação – CNE – e das secretarias do Ministério da Educação, sua função passa a ser complementar, em muitos aspectos, à regulação da formação dos professores (Scheibe, 2011, p. 818).

A DEB e a DED assumiram ações que já eram desenvolvidas por outras Secretarias do Ministério da Educação, caracterizando-se, assim, um processo de continuidade dessas atividades: passaram a coordenar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e outros projetos na área da formação inicial, presencial e à distância, programas, tais como: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (ProDocência), o Observatório da Educação (Obeduc) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2012 foi criado outro programa para os cursos de licenciatura com vistas ao fomento da formação de professores da educação básica, também no âmbito da “nova” CAPES, o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), mediante a Portaria n.º 104, de 13 de julho de 2012.

Coube como tarefa inicial ao CTC da Educação Básica, após tomar conhecimento dos programas em execução que passaram a ser coordenados pelas novas diretorias da CAPES, a discussão relativa à criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores. Esta missão foi a principal atividade à qual se dedicou o Conselho ao longo de 2008. Assim, foi definida uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que resultou na publicação do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a), com diretrizes e

¹⁸ A partir do Decreto n.º 7.692 de 02 de março de 2012, a Diretoria de Educação Presencial passou a se chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na CAPES e nas instituições parceiras. A mudança não alterou o trabalho da Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores (CAPES, 2013c).

indicações estratégicas para esta formação e disciplinando a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada (Scheibe, 2011).

Conforme o Decreto (Brasil, 2009a), no Art. 1º, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Tal política será realizada na forma dos Artigos 61 a 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica e articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino.

Da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica derivou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído na Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009 (Brasil, 2009b). O Parfor teve por objetivo atender aos princípios, objetivos e determinações do Decreto 6.755/2009. Trata-se de uma ação conjunta do MEC e da CAPES em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal com as Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes), nos termos do Decreto, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. (Brasil, 2009b).

O Parfor é uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela LDB e desenvolvido em regime de colaboração entre a União – representada pela CAPES - os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Programa fomenta a implantação de turmas especiais nos seguintes cursos e programas: primeira licenciatura, para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; segunda licenciatura, para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial; e formação pedagógica, para docentes graduados, mas não licenciados (CAPES, 2013c).

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que contam os programas para a educação básica no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação são constitutivos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), aos quais o MEC se propôs a adicionar outros recursos visando

atender prioritariamente os municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo Ideb (Scheibe, 2011).

No Relatório de Gestão dos anos 2009 a 2013 (CAPES, 2013c), a DEB apresentou dados sobre os primeiros anos da CAPES após ter recebido atribuições para a formulação e fomento de programas voltados à formação de profissionais para a educação básica, dando maior ênfase ao Pibid. Em 2013, a DEB buscou fortalecer seus principais programas com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. Os eixos comuns a essa política são (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido.

Conforme o Relatório, houve mudanças significativas nos programas voltados à formação de profissionais para a educação básica após a reestruturação da CAPES,

O diferencial que a CAPES traz à formação de professores e aos programas de fomento a estudos, pesquisas e inovação na Educação Básica advém de sua experiência de mais de seis décadas na qualificação, expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil e de uma visão sistêmica da educação brasileira. Como decorrência dessa visão sistêmica, a CAPES incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos (CAPES, 2013c, p. 6).

No desenvolvimento das atividades de indução e fomento à formação de professores para a educação básica, a DEB trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão¹⁹, (c) formação associada à

¹⁹ Nessa linha, estão os programas Novos Talentos, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, a Residência Docente no Colégio Pedro II, os programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência. O programa Residência Docente abre a linha de indução profissional, tema em discussão nos países avançados, e propõe um acompanhamento especial e uma orientação qualificada a docentes recém-iniciados na rede pública (CAPES, 2013c, p. 7).

pesquisa²⁰ e (d) divulgação científica²¹. A linha de ação que interessa nesta pesquisa é a que diz respeito à formação inicial.

Nessa linha foram alocados três importantes programas federais, executados através da CAPES em regime de colaboração entre instituições de ensino superior e as redes públicas: o Parfor, destinado aos professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela LDB; o Pibid direcionado aos alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que buscou promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (CAPES, 2013c). Atualmente, o Pibid e o Residência Pedagógica são os principais programas no âmbito da DEB, já que o Prodocência foi descontinuado.

A partir da análise bibliográfica e dos documentos realizada nesta seção, podemos dizer que há uma articulação de políticas educacionais que se materializa em diversos programas, lançados em sua maioria nos anos 2000. Duas políticas se destacam como principais nesse contexto: o primeiro PNE e o PDE. O PDE, por sua vez, pode ser considerado como decisivo para essa articulação, uma vez que o seu objetivo foi lançar um conjunto de programas de modo a pôr em prática o primeiro PNE.

Em relação aos programas recentes voltados à formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o destaque está na reformulação da CAPES e na criação do CTC-EB na sua estrutura organizacional, e das suas duas Diretorias que deram prosseguimento às ações voltadas à formação docente já instituídas no âmbito do MEC e do FNDE. Nesse sentido, o segundo PNE corroborou as ações em andamento ao instituir temas e metas mais claras e específicas para a educação de maneira ampla, além de propor avanços e objetivos mais ambiciosos do que o anterior em relação à formação dos professores. Para o cumprimento das novas

²⁰ A formação *stricto sensu* associada à pesquisa concretiza-se com o Observatório da Educação que, contudo, não forma somente doutores e mestres, mas envolve nos estudos e nas pesquisas estudantes de licenciatura e graduação e professores da educação básica (CAPES, 2013c, p. 7).

²¹ A divulgação científica busca valorizar a ciência, despertar vocações, propor metodologias ativas e experimentais e, em boa parte, está associada aos demais programas de formação inicial e continuada. Muitas propostas de Feiras de Ciências e Mostras Científicas decorrem de participantes dos programas Pibid, Parfor, Novos Talentos, da Rede Nacional de Educação e Ciência. Já o programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life é transversal a todas as linhas e, à semelhança do programa Pró-Equipamentos, da pós-graduação, permite às IES públicas a formação de professores com domínio das novas linguagens e tecnologias, em uma vivência de diálogo interdisciplinar (CAPES, 2013c, p. 7).

metas referentes à formação de docentes, o prosseguimento dos programas apresenta-se como fundamental.

Outra característica que destacamos nas políticas e programas elencados vai para a sua estruturação e execução em escala nacional em regimes de colaboração entre os entes federativos, a partir das redes de ensino superior e básica, tendo o Governo Federal como financiador e coordenador desses programas. Apontamos também para uma estrutura de colaboração que se desenha em escala regional e local entre as instituições de ensino superior e de educação básica envolvidas diretamente na realização dos programas. O Pibid, portanto, é um desses programas vinculados a uma política nacional de formação de professores que se desenha desde o lançamento do PDE e da reestruturação da CAPES para ser realizado em regime de colaboração entre os entes federativos e as suas instituições de ensino.

4

Fundamentação teórico-metodológica: por uma interface entre o campo da Educação – Política Educacional e Formação de Professores – e de Políticas Públicas

Apresentamos neste capítulo a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, para a qual propomos uma interface entre o campo da Educação e o campo de Políticas Públicas, caracterizando uma perspectiva interdisciplinar também do ponto de vista epistemológico. Apresentamos uma discussão sobre os conceitos principais que orientam a pesquisa e como utilizamos esse arcabouço nas análises efetuadas, ao operar com os conceitos.

4.1.

Contribuições dos estudos de implementação de políticas públicas

Os estudos de implementação de políticas públicas constituem uma área atualmente multidisciplinar cujos estudos pioneiros foram produzidos no âmbito da Ciência Política, Sociologia Política e da Administração Pública. Esse campo, nas suas diferentes vertentes teóricas e metodológicas, tem contribuído desde a década de 1970 para a análise de políticas e programas que são formulados e implementados pelos agentes públicos com o objetivo de compreender as ações governamentais e dos agentes implementadores no cumprimento dos objetivos que são estabelecidos nos programas e no atendimento aos seus usuários (Marques & Faria, 2013).

Nesta pesquisa, adotamos a definição de Lotta (2015, p. 32) sobre o que caracteriza a fase de implementação das políticas públicas: “implementação diz respeito ao momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática”. Longe de ser um processo racional de execução do que foi estabelecido nos instrumentos legislativos e normativos pelos formuladores de uma política ou programa, conforme a autora, a fase de implementação é um complexo processo que envolve atores, interesses, necessidades, poder, recursos, disputas,

conhecimentos e desconhecimentos. Esse processo envolve também as pequenas decisões e a discricionariedade dos implementadores. Logo, a fase de implementação pode ser vista como o resultado de combinações variadas de práticas, valores e interações entre os implementadores e os diversos atores envolvidos no processo, tais como os beneficiários, outros profissionais da política e os atores políticos nos diferentes contextos.

O campo de Políticas Públicas enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica foi criado nos Estados Unidos, em meados do século XX. Na Europa, a área surgiu como um desdobramento de trabalhos baseados em teorias sobre o papel do Estado, suas instituições e do governo como o produtor por excelência de políticas públicas. Nos Estados Unidos, a área foi criada no meio acadêmico com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes (Souza, 2006).

Não existe uma única e nem melhor definição sobre o que seja política pública, e várias definições foram formuladas conforme o desenvolvimento do campo. Entretanto, todas elas direcionam-se para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Políticas públicas são também entendidas como o “Estado em ação” (Gobert & Muller, 1987 apud Höfling, 2001, p. 31), ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade (Höfling, 2001). Na maior parte dos estudos são apresentadas quatro fases ou estágios básicos das políticas públicas: definição da agenda, formulação da política, implementação e avaliação (Souza, 2006). No entanto, o processo de política pública não possui uma racionalidade manifesta e não corresponde a uma ordenação tranquila na qual cada ator social conhece e desempenha o papel esperado em cada fase (Saravia, 2006).

O subcampo de pesquisas sobre a fase de implementação é considerado relativamente jovem na área de Políticas Públicas. Apesar de atualmente ser considerado multidisciplinar, também se desenvolveu primeiramente na Ciência Política, na Sociologia Política e na Administração Pública. Os estudos sobre a implementação de políticas públicas só foram difundidos e sistematizados a partir

do reconhecimento generalizado de dois fatores centrais: o processo de implementação pode ser o responsável principal pelo baixo impacto das políticas públicas e o caráter falacioso da distinção entre política e administração. Tais estudos demonstram o quanto a operacionalização varia de acordo com a política e seus diferentes tipos de formato e com a natureza das agências que a implementam. Os estudos empíricos desenvolvidos a partir da década de 1970 ofereceram evidências de que a atuação das burocracias públicas não é neutra por uma diversidade de motivos. A implementação envolve inevitavelmente escolhas e decisões que são tomadas pelos agentes públicos não eleitos, que são as burocracias públicas (Faria, 2012a).

A publicação *Implementation*, de Pressman e Wildavsky em 1973, nos Estados Unidos, foi o primeiro estudo específico sobre a fase de implementação das políticas públicas. Essa obra foi considerada responsável pelo reconhecimento da centralidade da implementação das políticas e pela proliferação de trabalhos acadêmicos dedicados ao tema tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Essa primeira geração, dos anos 1970, provinha das preocupações em compreender o que acontecia quando as políticas públicas eram colocadas em prática, com forte preocupação normativa baseada num ideal democrático de funcionamento do Estado com referência a uma tradição weberiana de estudos sobre a burocracia. Essa geração foi chamada *top down* por direcionar as análises a encontrar os erros ou *gaps* de implementação e corrigi-los (Faria, 2012a; Marques & Faria, 2013; Lotta, 2015, 2019).

A abordagem *top-down* foi objeto de críticas que apontavam para o racionalismo e a linearidade presentes na compreensão da implementação como uma etapa que sucederia à clara definição dos objetivos de uma determinada política formulada por atores racionais. A partir dessas críticas, desenvolveu-se no início dos anos 1980 uma nova perspectiva, do tipo *bottom-up*, que considera a multiplicidade de atores que interagem no nível local em torno de um problema específico (Sabatier, 1993). Nesse tipo de estudo, o foco recai sobre os processos locais de implementação, na base das cadeias hierárquicas, ou seja, nos contextos de entrega das políticas para os cidadãos ou organizações, com grande destaque para os agentes implementadores que atuam junto aos usuários das políticas. A obra de Michael Lipsky, em 1980, sobre os processos de implementação de políticas com foco sobre as ações da burocracia de nível de rua (*street-level bureaucracy*)

foi o grande marco dessa segunda geração de pesquisas. Lipsky propôs analisar a implementação das políticas públicas a partir das ações dos agentes implementadores do cotidiano das políticas que estão na linha de frente, os quais denominou burocratas de nível de rua (*street-level bureaucrats*) (Lipsky, 2010).

Os estudos que têm por base a implementação de políticas na obra de Lipsky consideram que os agentes implementadores das políticas públicas (policiais, professores, assistentes sociais etc.) lidam na prática com processos de interação com os usuários que envolvem diferentes valores, crenças, referenciais e identidades. Essas ações, por sua vez, se dão num contexto em que as mais variadas identidades, demandas, necessidades e referenciais, além de constrangimentos e normas, devem ser negociados para a construção das práticas de implementação. Tais processos requerem conciliação entre os diversos fatores que aparecem na interação para que se possa efetivamente implementar as políticas públicas, e são enfatizados os fatores contextuais que afetam a implementação (Lipsky, 2010; Faria, 2012a; Marques & Faria, 2013; Lotta, 2015; 2019).

A terceira geração de estudos buscou sintetizar elementos desses dois modelos de análise, *top-down* e *bottom-up*, a partir do entendimento de que eles estariam olhando para conteúdos distintos das políticas ao enfatizar ora a formulação ora a implementação. Essa nova geração deu origem a modelos de síntese que combinam a análise de estruturas de implementação, instrumentos e estruturas de incentivo com a consideração dos atores e relações locais, seus valores e objetivos. Os principais autores dessa geração, predominante nos anos 1990, foram Sabatier (1988, 1993) com as *advocacy coalition fraework* (estruturas de coalizões de defesas) e Matland (1995) que propôs analisar os ambientes de formulação e implementação olhando para o binômio ambiguidade e conflito, em relação a meios e fins, como elementos que determinam a capacidade de implementação de uma política pública. “O que há de comum entre esses modelos é uma tentativa de sair da contraposição entre formulação e implementação, compreendendo processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados” (Lotta, 2019, p.17).

A quarta e atual geração de estudos sobre implementação, com início nos anos 2000, caracteriza-se por contribuições de diferentes campos disciplinares. Transformações nos processos de produção de políticas levaram à incorporação de alguns temas como sistemas de coordenação, capacidades estatais, instrumentos de

políticas públicas, arranjos institucionais de implementação e estruturas de governança na consideração das relações entre atores estatais e não estatais na provisão de políticas, processos multiníveis e multicamadas na implementação e as micro-interações na implementação e a sua relação com a (re)produção de desigualdades (Hupe & Hill, 2003; Dubois, 2010; Smith, 2010; Radin, 2010; Kazepov, 2012; Lascoumes & Le Galès, 2012; Gomide & Pires, 2014; Marques, 2016; Pires, 2016; Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021; Bichir et al., 2017, Bichir, 2018; Pires, 2019).

Essa geração é marcada por múltiplos modelos e formas distintas de análise e por uma influência maior de outros campos de estudos, especialmente da Sociologia. Vários pressupostos já foram superados, sobretudo a consideração de que a formulação e a implementação são fases distintas, quando, ao contrário, podem ser caracterizados como processos decisórios contínuos envolvendo uma diversidade de atores (Marques & Faria, 2013; Lotta, 2019). No entanto, as gerações dos estudos de implementação de políticas públicas não caracterizam evoluções da perspectiva *top down*, mas diferentes formas de abordagem desse objeto.

No Brasil, com a expansão e consequente consolidação do campo de Políticas Públicas, ainda que com certa fragmentação e heterogeneidade, também houve expansão de pesquisas e publicações dos estudos de implementação. As análises mais próximas da implementação foram produzidas inicialmente com certo isolamento dos modelos teóricos já disseminados internacionalmente, e apenas no fim da primeira década do século XXI começou a se estruturar um debate empiricamente embasado e teoricamente informado sobre a fase de entrega das políticas públicas. A representação que se tem do processo de políticas públicas se tornou mais complexa atualmente, sendo as fases do ciclo consideradas superpostas e específicas, num intrincado de políticas e programas novos e antigos (Faria, 2012a; Marques & Faria, 2013; Hochman & Faria, 2013; Lotta, 2019).

Quando se observa a maneira como o campo de Políticas Públicas tem se institucionalizado no Brasil nas diversas áreas do conhecimento, por exemplo, através da criação de programas de pós-graduação específicos e de linhas de pesquisa nos programas já existentes, somada à expansão da produção bibliográfica, podemos dizer que alcançou maturidade. Essa consolidação ocorreu nos anos 2000 tanto no ensino quanto na pesquisa. Outro indicativo refere-se ao

fato de que não há mais a prevalência de burocracias públicas na produção das análises de políticas públicas (Faria, 2012b).

Faria (2012b) apoia as suas colocações no resultado de uma pesquisa bibliométrica para a qual levantou dados no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES* de trabalhos de conclusão de curso entre os anos de 1987 e 2010. Os seus resultados apontaram para um crescimento exponencial tanto das teses quanto das dissertações, incluindo os mestrados profissionais, com forte concentração nos anos 2000, sobretudo na segunda metade. Outro indicativo se refere à quantidade de artigos publicados em periódicos encontrados através do descritor “políticas públicas” na base de dados do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* em 2011, ainda que o resultado tenha sido de “menor pujança”, conforme o autor.

Outro indicativo de crescimento está registrado na área do ensino, mediante a criação de novos cursos de graduação dedicados às políticas públicas e à gestão e ou administração pública, já que, até então, o ensino de políticas públicas estava mais restrito à pós-graduação. Atualmente, no Brasil, há estudos sobre políticas públicas e sobre a fase de implementação das políticas públicas em todas as grandes áreas do conhecimento, conforme a classificação proposta pela CAPES para fomento das atividades acadêmicas e científicas. Porém o crescimento tem ocorrido principalmente nas Grandes Áreas Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas (Faria, 2012b).

Na Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas destacam-se: Administração Pública: subárea “Política e Planejamento Governamentais”; Economia: subárea “Política Fiscal do Brasil”; Planejamento Urbano e Regional: subárea “Política Urbana”; e, Demografia: subáreas de “Política Pública e População”, “Política Populacional”, “Políticas de Redistribuição de População” e “Políticas de Planejamento Familiar”. Já na Grande Área de Ciências Humanas destacam-se: Educação: subáreas de “Política Educacional” e “Planejamento Educacional”; e, Ciência Política: subárea “Políticas Públicas” (Faria, 2012b, p. 127-128).

Concordamos com o autor quando diz que dada a diversidade de áreas do conhecimento que desenvolve estudos de políticas públicas no país, faz-se necessário compreender a análise das mesmas não em termos de uma área do conhecimento específica, mas como estudos de distintos campos que têm a política pública como um objeto comum. Dentre as fases dos estudos de implementação de políticas públicas que apresentamos, consideramos pertinentes para esta pesquisa

as abordagens referentes à quarta geração, especialmente sobre as estruturas de governança e os arranjos institucionais de implementação.

4.1.1.

Governança, camadas e níveis na formulação e implementação de políticas públicas: uma compreensão sobre as relações federativas nas políticas educacionais

Os pressupostos subjacentes à ideia de governança e de múltiplos níveis e camadas consideram que as políticas públicas são constituídas por diversas camadas decisórias hierárquicas e ou paralelas. Essas camadas são compostas por atores responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo do processo de formulação e de implementação das políticas públicas (Hill & Hupe, 2003). Considera-se também que as políticas públicas têm por base a conexão entre diversos atores dentro de ambientes institucionais e através de fronteiras organizacionais, e que essas interações envolvem conflitos, interesses, ideias e desigualdades de recursos políticos (Marques, 2016).

Embora o conceito de governança seja polissêmico, a maior parte dos autores concorda que ele pode ser útil à análise de contextos em que a formulação e a implementação de uma política englobam uma diversidade de atores públicos e privados (Smith, 2010; Kazepov, 2012; Marques, 2016; Bichir et al., 2017; Bichir, 2018). Conforme a definição de Marques (2016), governança se refere ao conjunto de atores estatais e não estatais interconectados por ligações formais e informais operando no processo de fazer políticas e inseridos em contextos institucionais específicos.

Dentre as dimensões do conceito de governança está a *governança multinível*, cuja origem remonta aos anos 1970 nos países industrializados e especialmente no contexto da União Europeia, a partir dos anos 1990, para compreender a reorganização territorial das políticas sociais nesse bloco econômico regional. A reorganização de grande parte dos países europeus no contexto de consolidação da União Europeia deu origem às pesquisas na Ciência Política e na Administração Pública sobre a governança multinível, em função das crescentes incertezas em relação aos limites e fronteiras entre níveis e entidades de governo e envolvendo também autoridades institucionais regionais e locais. O conceito de governança de múltiplos níveis foi proposto a fim de salientar a importância da

atividade política que passou a atravessar as fronteiras jurisdicionais tradicionais no bloco (Smith, 2010).

O que é central no conceito de governança multinível é a ênfase no compartilhamento de poder, sem a presença de apenas um centro de autoridade. Ao invés disso, compartilhando as considerações de Hooghe (1996 apud Smith, 2010, p. 619), o autor enfatiza que a combinação de variáveis de governos em várias camadas de autoridade – europeia, nacional e subnacional – formam redes de políticas para colaboração, cujas relações são caracterizadas pela interdependência mútua de recursos de todos e não pela competição de recursos escassos, como demonstrado também por Kazepov (2012). Na governança multinível, além do desafio de enquadrar analiticamente a interação horizontal entre uma diversidade de atores para além do Estado, considera-se a dimensão vertical da interação que se refere aos níveis de governo, dinâmicas de centralização e descentralização (Bichir et al., 2017; Bichir, 2018).

Conforme Hill & Hupe (2003), o desenvolvimento de estudos de implementação nos contextos federativos sugere a necessidade de se pensar sobre a maneira como a literatura lida com as situações de múltiplas camadas e/ou níveis em que as políticas públicas são formuladas e implementadas. Hill & Hupe (2003) utilizam o termo *multi-layers* quando se referem às instituições político-administrativas formais, incluindo órgãos representativos com uma certa competência territorial e mandato decisório, nas quais as relações estabelecidas têm por base as negociações. São co-governos separados que exercem autoridade com uma relativa autonomia, embora sejam controlados por órgãos representativos democráticos. Esse é o caso típico dos sistemas federativos em que um ente não tem hierarquia sobre os demais. Já nos processos *multi-levels* há vários níveis hierárquicos envolvidos na decisão e estão presentes relações de subordinação e obediência. Os atores precisam coordenar as suas ações baseadas em incentivos e controles, ou seja, em decisões que são passíveis de *enforcement* e de avaliação por parte de superiores (Lotta, 2019).

Hill & Hupe (2003) consideram que, embora um pouco distante da teoria e da pesquisa sobre implementação, o tema da governança multinível tem relevância para a discussão metodológica que propõem, inclusive porque uma “camada errada” pode surgir. Para esses autores, o conceito de governança multinível está ligado a um corte analítico a partir do conjunto de relações e processos

interinstitucionais, eventualmente a uma política. Já a perspectiva que propõem, a partir da implementação, parte de uma política ou programa na direção do sistema de relações intergovernamentais envolvidas. Em alguns processos políticos, há possibilidade de envolvimento de várias camadas político-administrativas, em várias das quais ocorre a conformação de uma política específica. Nesses casos é possível ocorrer, portanto, a formação de uma política em várias camadas.

Essa proposta pode ser considerada de maior nível de dificuldade analítica, a começar pela distinção entre camadas e níveis em cada política ou programa a ser estudado, já que diferencia as relações entre governos e atores com mandatos decisórios ou não. Nesse modelo, também pode ser operacionalizado o conceito de governança para a caracterização dos atores envolvidos, de maneira a mobilizar os conceitos de maneira conjugada. Tanto o conceito de governança multinível quanto o de múltiplos níveis e múltiplas camadas oferecem possibilidades de contribuições teóricas e analíticas para os estudos sobre as políticas públicas educacionais no contexto brasileiro, seja sobre a fase de formulação ou de implementação, bem como na relação entre essas fases quando compreendidas como processos decisórios contínuos.

O conceito de governança oferece uma contribuição analítica especialmente relevante para o contexto brasileiro, uma vez que observamos a existência de uma diversidade de atores estatais e não estatais envolvidos no arranjo institucional das políticas e programas educacionais. Além dos atores políticos, das instituições públicas e das burocracias estatais, outros atores têm se mostrado presentes na área educacional. É o caso, por exemplo, de instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) que participam como IES formadoras no âmbito do Pibid desde 2010, assim como IES privadas com fins lucrativos, que têm participado como instituições parceiras em políticas educacionais de expansão do ensino superior via Programa Universidade para Todos (ProUni), um programa também articulado ao Pibid desde o Edital CAPES 61/2013 (Brasil, 2013d).

Organizações do terceiro setor, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que são entidades representativas dos Secretários de Educação dos Estados e Municípios, respectivamente, também complexificam a governança nas políticas educacionais no contexto atual, uma vez que passaram a negociar junto ao MEC nos processos de formulação no âmbito da Política Nacional de Formação de

Profissionais para a Educação Básica, incluindo o Pibid, a partir de 2018 (Brasil, 2018a, 2018c, 2018d; CAPES, 2018a).

Em função da complexidade dos ambientes institucionais, as políticas públicas geralmente se desenvolvem, ao mesmo tempo, em ambientes de múltiplas camadas e de múltiplos níveis. Portanto, as análises sobre a implementação devem ser propostas de maneira complexa a fim de compreender os vários processos decisórios que são baseados em diferentes formas de coordenação de atores, sem deixar de considerar também os espaços de autonomia e de discricionariedade dos agentes implementadores (Hill & Hupe, 2003; Lotta & Santiago, 2017; Lotta, 2019).

Tendo por base as contribuições dos autores, podemos dizer que as características do federalismo brasileiro trazidas pela Constituição de 1988 para as políticas públicas sociais instituíram, ao mesmo tempo, um processo de múltiplas camadas e de múltiplos níveis para a formulação e implementação das políticas educacionais. Isso ocorre na medida em que a coordenação federativa dos entes subnacionais (camadas) e o regime de colaboração envolvem também as ações das burocracias organizacionais (níveis) na implementação. As múltiplas camadas são ocupadas pelos entes federativos, uma vez que os estados, o DF e os Municípios passaram a ser instituições político-administrativas formais com autonomia, competência territorial e mandato decisório em relação à União, cujas relações estabelecidas passaram a ter por base as negociações. Nesse trânsito, há relações políticas (entre camadas) entre representantes do executivo, via MEC, governadores e prefeitos.

Os múltiplos níveis, por sua vez, estão relacionados aos atores das instituições e organizações que envolvem especialmente as burocracias públicas dos entes federativos que são passíveis de controles e relações de subordinação. São processos multiníveis que envolvem incentivos, conflitos, negociações e decisões tomadas pelos atores com base na sua autonomia, assim como nos espaços discricionários ao longo da cadeia burocrática e institucional, que por sua vez modificam e diversificam a formulação original das políticas, envolvendo abrangências diferenciadas (Saravia, 2006; Arretche, 1999, 2012; Lotta 2019).

A literatura da Ciência Política, além de reconhecer a interferência do federalismo na produção das políticas públicas, passou também a analisar os diferentes aspectos dessa interação. Nesses estudos têm destaque a definição de

competências dos entes federativos, a distribuição de recursos entre eles e a dinâmica das relações intergovernamentais (Franzese & Abrucio, 2013). O federalismo combina autonomia e interdependência, sendo a autonomia de fundamental importância para a garantia da manutenção da unidade entre regiões heterogêneas, já que o reconhecimento dessas heterogeneidades é fundamental para a estabilidade nacional, governança, legitimidade e para evitar uma secessão potencial (Segatto & Abrucio, 2018).

A Constituição do Brasil de 1988 redefiniu tanto as bases do pacto federativo brasileiro quanto as diretrizes para as políticas sociais. No caso brasileiro, a interação entre as políticas sociais e o federalismo, a partir daquele momento, construiu uma importante inovação federativa que são os sistemas de políticas públicas. Essa estrutura que está em funcionamento na área da saúde, através do Sistema Único de Saúde (SUS), na assistência social, via Sistema Único de Assistência Social (Suas), e prevista constitucionalmente para a área da educação, tem sido responsável pela construção de um federalismo cada vez mais cooperativo no Brasil, ainda que de acordo com a especificidade de cada política pública (Franzese; Abrucio, 2013)

Ao tratar da descentralização das políticas sociais no Brasil após a Constituição de 1998, Arretche (1999, 2012) argumenta que as alterações na natureza das relações intergovernamentais, relacionadas à recuperação das bases federativas do Estado brasileiro ao longo dos anos 1980, têm impacto nas condições sob as quais se vem realizando o processo de transferência de atribuições na área social. No Estado federativo brasileiro pós-1988, estados e municípios passaram a ser politicamente autônomos. Isso implica que os governos interessados em transferir atribuições de gestão de políticas públicas devem implementar estratégias bem-sucedidas de indução para obter a adesão dos governos locais, o que a autora denomina estrutura de incentivos.

Junto a essa tendência descentralizadora a literatura aponta para a coordenação federativa na maioria das áreas de políticas sociais por parte do Governo Federal (Abrucio, 2005; Lotta et al., 2014), também identificada como um processo de recentralização (Almeida, 2005; Arretche, 2005). Esse movimento de coordenação se expressa na formulação de políticas, programas e planos nacionais, assim como na constituição de sistemas únicos em que se busca a integração das ações dos diferentes entes governamentais e múltiplos atores estatais e não estatais

(Franzese & Abrucio, 2013). Tais programas, planos e sistemas, em sua maioria, propõem a estruturação de políticas nacionais a partir de princípios de transferência de recursos e descentralização de ações coordenadas pelo Governo Federal, os quais, em geral, exigem contrapartidas dos entes subnacionais, oferecem incentivos e promovem induções que interferem na distribuição das competências dentro da federação.

Nesse sentido, haveria uma dupla tendência no contexto federativo brasileiro: transferência de recursos e descentralização de competências juntamente à coordenação, realizada pelo Governo Federal, das políticas nos três níveis da federação (Franzese & Abrucio, 2013; Lotta et al., 2014). A coordenação do Governo Federal tem papel central para garantir maior consistência e reduzir a heterogeneidade na implementação das políticas sociais feita pelos governos subnacionais. Essa ação coordenadora envolve a indução de comportamentos, por meio, por exemplo, da redistribuição de recursos, regulamentação nacional e estabelecimento de padrões nacionais, e se relaciona também com a atuação conjunta entre os níveis de governo por meio da cooperação (Segatto & Abrucio, 2018).

A cooperação entre os governos federal, estaduais e municipais e o DF teve avanços desde a promulgação da Carta Magna. Nesse sentido, o regime de colaboração apresentou-se como um mecanismo para lidar com a necessidade de conjugação de autonomia e interdependência entre os entes da federação. A colaboração como concebida pela Constituição de 1988 nos artigos 22, 23, 24, 30 e 211, e referendada para a educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, é um mecanismo de articulação entre os três entes federados – a União, os Estados e os Municípios – em que distintas incumbências são atribuídas a cada uma dessas instâncias do poder público (LDB, Art. 8º, 9º, 10, 11) (Brasil, 1996; Vieira & Vidal, 2013).

Ainda que a Constituição de 1988 tenha determinado a criação de um regime de colaboração na educação, a partir do qual seriam estabelecidas as formas de coordenação e cooperação entre os níveis de governo, ela ainda não foi regulamentada, e essa ausência fragiliza as relações intergovernamentais dos entes federativos. Diferentemente da maioria das federações, o federalismo brasileiro está ancorado em diversidades físico-territorial, demográfica, regional ou regionalismos, socioeconômica e institucional. Tais diversidades resultam em

assimetrias entre as regiões do país, dentro de uma mesma região e de um mesmo estado e são, portanto, inter-regionais, interestaduais e intraestaduais. E essas duas últimas são especialmente importantes na variação da qualidade das políticas educacionais e, conseqüentemente, na desigualdade dos resultados educacionais (Segatto & Abrucio, 2018).

Para a educação brasileira, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas e fortalecimento da coordenação federativa, a exemplo da obrigatoriedade do ensino fundamental e a descentralização da sua oferta entre os entes subnacionais. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram criados mecanismos de coordenação federativa, tais como, instrumentos de planejamento, diretrizes e regulamentações nacionais para as políticas educacionais, o que também foi fortalecido no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Ainda assim, para a área da educação, não foram criados os Comitês Tripartites e Bipartites, como existem na área da saúde e da assistência social (Franzese & Abrucio, 2013; Segatto & Abrucio, 2018).

4.1.2.

A abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas

Para a investigação das políticas educacionais no contexto das relações federativas do Estado brasileiro, alguns dos conceitos e modelos teóricos e analíticos introduzidos na agenda do campo de implementação de políticas públicas nas últimas décadas, especialmente os estudos da quarta geração, oferecem uma base promissora, como a estrutura de governança (Smith, 2010; Kazepov, 2012; Fiani, 2014; Marques, 2016; Bichir et al., 2017; Bichir, 2018) e os processos *multi-levels* e *multi-layers* (Hill & Hupe, 2003; Lotta, 2019) na formulação e de implementação das políticas públicas. Essa geração mais recente de estudos teve início nos anos 2000 e agrega outros conceitos e modelos analíticos, tais como os instrumentos da ação pública (Radin, 2010; Lascoumes & Le Galès, 2012), os arranjos institucionais de implementação, os sistemas de coordenação e capacidades estatais na implementação (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Lotta et al., 2016; Pires & Gomide, 2018) e as interações entre a burocracia implementadora e os usuários no cotidiano das políticas e a sua relação com a (re)produção de desigualdades (Dubois, 2010; Pires, 2019).

Nessa geração de estudos tornaram-se especialmente relevantes os temas relacionados aos modelos de ação estatal, incluindo federalismos e reformas dos Estados nacionais e capacidades estatais. Vários pressupostos foram superados, sobretudo a consideração de que a formulação e a implementação das políticas públicas são fases distintas. Ao contrário, atualmente considera-se que ambas podem ser caracterizadas como processos decisórios contínuos envolvendo uma diversidade de atores (Marques & Faria, 2013; Lotta, 2019).

Dentre esses estudos recentes, existe uma articulação entre as estruturas de governança e as capacidades estatais no contexto dos arranjos institucionais de implementação (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Lotta et al., 2016; Pires & Gomide, 2018). Pires e Gomide (2018) articulam esses conceitos atentando para a complexidade na produção das políticas públicas desde a virada do século. Conforme os autores, a produção de políticas públicas passou a requerer arranjos e estruturas mais complexas, em que a tomada de decisão e a execução dos programas públicos começaram a ser distribuídas ou compartilhadas entre atores governamentais diversos, além de incluir atores não estatais.

Conforme Pires e Gomide (2018), os arranjos constituem um conjunto de regras e processos, formais e informais, que definem a forma particular como se articulam atores e interesses na implementação de uma política pública específica. Chamam atenção, portanto, para o modelo de governança implícito na sua condução, além de serem preenchidos pelos instrumentos da ação pública. Um arranjo de implementação define quem são os atores envolvidos e estabelece quais são os papéis de cada um deles, e de que forma interagem na produção de uma ação, plano ou programa governamental específico. Dessa forma, o

arranjo constitui justamente o ‘local’ no qual decisões e ações das burocracias governamentais se entrelaçam com as decisões e as ações de atores políticos e sociais, repercutindo em impasses e obstáculos ou aprendizados e inovações nas políticas públicas (Pires & Gomide, 2018, p. 29).

O conceito de capacidades estatais, cuja literatura pode ser amplamente caracterizada por uma preocupação com as habilidades e as competências do Estado de estabelecer os seus objetivos e realizá-los, incluindo as dimensões técnicas e políticas, passou a se relacionar com o conceito de governança, uma vez que a relação entre as organizações dos setores público e privado e da sociedade civil se

tornou fundamental para a efetividade do governo, indo além da existência de uma burocracia estatal competente e corporativamente coerente. Assim, a relação entre a governança e as capacidades estatais nos arranjos institucionais de implementação acrescenta um ponto de vista relacional à ação governamental, destacando a inclusão de múltiplos atores, negociações e articulações (Pires & Gomide, 2018).

Conforme Fiani (2014), a definição de arranjo institucional foi estabelecida de forma pioneira por Davis e North (1971)²², para quem um arranjo institucional seria o conjunto de regras que governa a forma pela qual agentes econômicos podem cooperar e/ou competir. Ainda de acordo com o autor, em vez de arranjo institucional, Williamson (1986²³ apud Fiani, 2014, p. 57) emprega o termo estrutura de governança, significando “a matriz institucional dentro da qual as transações são negociadas e executadas”. Williamson (1991)²⁴ define ambiente institucional como aquele que fornece o conjunto de parâmetros sob os quais opera um arranjo institucional ou estrutura de governança.

O arcabouço teórico para o estudo dos arranjos institucionais foi estabelecido por Williamson (1986, 1991) a partir do conceito de custos de transação do campo da Economia. Para o autor, ainda que do ponto de vista econômico, arranjos institucionais e estruturas de governança sejam termos equivalentes, a palavra “governança” assumiu conotações amplas que incluem desde as relações das empresas com seus acionistas até a articulação entre organismos políticos internacionais (Fiani, 2014). Preferindo o termo arranjo institucional ao invés de estrutura de governança, em sua definição,

[...] um arranjo institucional especifica quais são os agentes habilitados a realizar uma determinada transação, o objeto (ou os objetos) da transação e as formas de interações entre os agentes, no desenvolvimento da transação, estando o arranjo sujeito aos parâmetros mais gerais do ambiente institucional (Fiani, 2014, p. 59).

No Brasil, as principais referências de pesquisas sobre os arranjos institucionais de implementação são os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), no âmbito da Diretoria de Estudos do

²² DAVIS, L. E.; NORTH, D. C. **Institutional change, and American economic growth**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

²³ WILLIAMSON, O. E. **Economic organization: firms, markets, and policy control**. New York: New York University Press, 1986.

²⁴ WILLIAMSON, O. E. **Comparative economic organization: the analysis of discrete structural alternatives**. *Administrative science quarterly*, v. 36, n. 2, p. 269-296, 1991. Disponível em: <<http://goo.gl/0pp1C3>>.

Estado, das Instituições e da Democracia (Diest), que tiveram como objeto programas e políticas públicas recentes do Governo Federal. Publicada inicialmente em 2014 (Gomide; Pires, 2014), a abordagem teórica e analítica proposta pelos autores foi desenvolvida em pesquisa na década de 2010, que tomou como objetos de estudos diversas políticas e programas do Governo Federal. A abordagem continuou a ser desenvolvida pelos autores em pesquisas posteriores, consolidando a abordagem analítica dos *arranjos de implementação* (Pires, 2016; Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021). Outras pesquisas mobilizaram esse referencial teórico com inclusões de novas variáveis no modelo analítico desenvolvido no âmbito das pesquisas do Ipea (Lotta & Favareto, 2016; Lotta et al., 2016).

Para Gomide e Pires (2014), compreender o processo das políticas públicas requer aprofundar o olhar sobre os arranjos institucionais que dão sustentação à sua implementação. Os autores definem o conceito de arranjo institucional como “o conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na coordenação de uma política pública específica” (p. 19-20). O ambiente institucional, por sua vez, fornece o conjunto de parâmetros sobre os quais operam os arranjos de políticas públicas, os quais definem a forma particular de coordenação de processos em campos específicos, delimitando quem está habilitado a participar de um determinado processo, o objeto e os objetivos deste, bem como as formas de relações entre os atores numa determinada política pública.

Os estudos sobre o desenho de políticas públicas são escassos na literatura. Essa variável foi por muito tempo relegada a um plano de menor importância pelos seus formuladores ao ser tomada como resolvida pelas estruturas organizacionais existentes na administração pública. No entanto, a análise dos arranjos institucionais permite observar variáveis centrais para entender a definição dos atores envolvidos numa política pública, como se efetiva a governança, os processos decisórios e os graus de autonomia dos atores envolvidos (Lotta et al, 2016).

Nos últimos anos, para fazer frente à pobreza, desigualdades sociais e regionais, o Governo Federal brasileiro tem experimentado uma variedade de arranjos institucionais em políticas e programas cujo objetivo é construir políticas públicas efetivas em um contexto territorial marcado pela diversidade e complexidade. Embora a coordenação de atores estatais e não-estatais, Estado e

sociedade civil seja um dos problemas mais antigos para os governos, ele tem se ampliado com a complexificação do aparato estatal, e o enfrentamento desses novos desafios tem passado pela constituição de novos arranjos institucionais voltados à governança (Lotta et al., 2016), e “a ideia central é que os problemas complexos a serem enfrentados pelas políticas públicas requerem soluções complexas que contemplem a diversidade de atores e processos decisórios” (p. 2762).

Lotta & Favareto (2016) e Lotta et al. (2016) consideram em suas análises outros quatro componentes, partindo das considerações sobre a abordagem dos arranjos institucionais de implementação de Gomide & Pires (2014) e Pires (2016): *intersectorialidade, subsidiariedade, dimensão territorial e participação dos atores sociais nos processos decisórios*. Em alguns dos arranjos percebe-se a presença de três componentes: articulação de temáticas intersectoriais, construção de modelos de gestão de políticas, com coordenação entre os entes federativos e a sociedade civil e a busca de enraizamento nos contextos locais de implementação das políticas. “Trata-se de uma tentativa de promover uma integração horizontal (entre setores de políticas públicas) e vertical (entre entes federativos) e de absorver de forma substantiva a dimensão territorial” (*Idem*, p. 50).

Conforme Gomide e Pires (2014), os arranjos institucionais dotam o Estado de capacidades de executar os seus objetivos ao implementar uma política pública, e no contexto democrático, entende-se que tal capacidade pode ser entendida a partir de dois componentes: o *técnico-administrativo*, que contempla as competências dos agentes do Estado para levar a efeito suas políticas, produzindo ações coordenadas e orientadas para a produção de resultados, e o *político*, associado à dimensão política, refere-se às habilidades da burocracia do Executivo em expandir os canais de interlocução, negociação com os diversos atores sociais, processando conflitos e prevenindo a captura por interesses específico. Os autores compreendem que *as capacidades técnico-administrativas* podem existir tanto na presença quanto na ausência de democracia. *As capacidades políticas*, por sua vez, estariam associadas à promoção da legitimidade da ação estatal em contextos democráticos, por meio da mobilização da sociedade e da articulação e compatibilização de interesses diversos em torno de plataformas comuns.

Conforme proposto pelos autores, as capacidades técnicas e políticas derivam das relações entre o Poder Executivo e os atores dos sistemas participativo (sociedade civil, organizações sociais, movimentos sociais etc.), representativo

(esfera política, parlamentares etc.) e de controle (órgãos de controle e regulação), além da burocracia envolvida. A interação entre esses atores e a mobilização de recursos, por sua vez, precisa ser mediada por processos de articulação, coordenação e monitoramento. São as regras, processos e mecanismos instituídos pelos respectivos arranjos de implementação que vão explicar os resultados alcançados por cada política pública (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Pires & Gomide, 2018).

Associando os conceitos, Pires e Gomide (2018) consideram que analisar o arranjo institucional de uma política significa chamar a atenção para o modelo de governança implícito na sua condução. O arranjo institucional constitui as decisões e ações das burocracias governamentais que se entrelaçam com as decisões dos atores políticos e sociais, que repercutem em impasses e obstáculos ou em aprendizados e inovações nas políticas públicas. Os arranjos, por sua vez, são preenchidos pelos instrumentos de políticas públicas que dão sustentação à sua implementação.

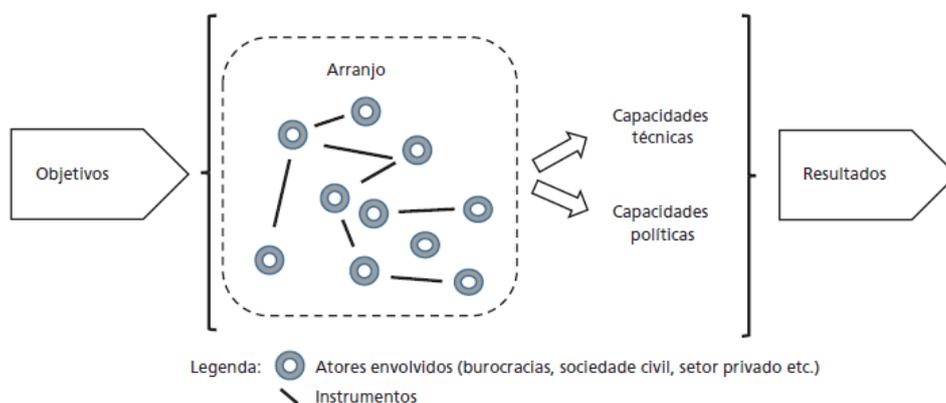
Os instrumentos têm sido colocados no centro da análise das mudanças nas políticas públicas, e sobretudo os autores da corrente neoinstitucionalista têm se dedicado a compreender tais mudanças (Radin, 2010; Lascoumes & Le Galès, 2012). Radin (2010), ao tratar dos instrumentos das relações intergovernamentais, ilustrando especialmente a partir do contexto estadunidense, aponta quatro categorias de instrumentos das relações intergovernamentais: estruturais, programáticos, pesquisa e construção de capacidade e comportamental. Já Lascoumes & Le Galès (2012) apontam que as características dos instrumentos podem ser: legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação. Os autores afirmam ser mais comum a pluralidade dos instrumentos utilizados.

Uma das hipóteses é que a importação e a utilização de toda uma série de instrumentos da ação pública são sobre determinados pela reestruturação do Estado, no sentido do Estado regulador e/ou sob a influência das ideias neoliberais (Lascoumes & Le Galès, 2012), compreendendo a instrumentação da ação pública como “o conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental” (p. 20). Trata-se não somente de compreender as razões que levam a se reter certo instrumento mais do que outro,

mas de considerar igualmente os efeitos produzidos por essas escolhas para a ação pública.

Tendo por base essa articulação conceitual, Gomide & Pires (2014), Pires (2016) e Pires & Gomide (2018) elaboraram um modelo para analisar políticas públicas com base na abordagem dos arranjos institucionais de implementação. Esse modelo, que foi publicado pelos autores inicialmente em 2014 (Gomide & Pires, 2014, p. 21) e aperfeiçoado em publicações seguintes (Pires, 2016; Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021), é apresentado na Figura 4, abaixo:

Figura 4 - Abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas



Fonte: Adaptado de Pires & Gomide, 2018, p. 30.

Conforme a proposta dos autores apresentado no modelo acima, partindo dos objetivos de uma política, programa ou projeto, a consecução dos seus resultados é dependente do arranjo institucional que se configura para a sua implementação. Assim,

Tal configuração envolverá atores das burocracias governamentais e dos sistemas participativo, representativo e de controle. A interação entre esses atores (e a mobilização de recursos por parte dos mesmos) precisa ser mediada por processos de articulação, coordenação e monitoramento. A depender da qualidade dessa configuração (presença de atores, recursos e mecanismos de interação), o arranjo produzirá as capacidades técnico-administrativas e políticas necessárias à viabilização da implementação e da produção dos resultados esperados (Pires, 2016, p.198).

Trata-se de compreender de que forma a conformação do processo de implementação, seu arranjo e as capacidades estatais técnico-administrativas e políticas promovidas condicionou, em análises retrospectivas, ou condicionarão, em análises prospectivas ainda na fase de desenho e planejamento, os resultados

obtidos (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Pires & Gomide, 2018). Para a análise das políticas públicas a partir dessa abordagem, Pires (2016, p. 199-201) apresenta cinco passos, os quais organizamos no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Cinco passo para uma análise com base na abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas

PASSO	FOCO DE ANÁLISE	OBJETIVO
1	Objetivos da política, programa ou projeto em estudo	Os objetivos podem ser descritos em relação ao seu tipo (regulatório, distributivo, redistributivo etc.), a sua temporalidade, territorialidade e outras. Etapa fundamental para compreensão das tensões, incoerências e divergências implícitas aos objetivos postulados.
2	Atores envolvidos direta ou indiretamente	Mapeamento e descrição mediante a identificação de todos os atores que tenham algum papel ou influência sobre as ações de implementação, sejam eles burocráticos, sociais ou político-partidários.
3	Processos, mecanismos e espaços que organizam as relações entre os atores na gestão da política	Mapeamento das interações entre os atores e os instrumentos, espaços e mecanismos que proporcionam tais interações: existência e qualidade dos mecanismos de coordenação, formas de interação Estado – sociedade, instrumentos de gestão, leis, regulamentações e atos normativos.
4	Capacidades estatais produzidas pelo arranjo	Avaliação da adequação e suficiência das capacidades estatais técnico-administrativas e políticas disponíveis e indispensáveis para a execução da política.
5	Efeitos dos arranjos (e de suas capacidades) sobre os resultados (observados ou projetados)	Avaliação retrospectiva ou prospectiva para explicar o sucesso ou o fracasso na produção dos resultados e para a identificação de lições e para a reforma e revisão; de que forma a conformação do processo de implementação condicionou ou condizionarão os resultados obtidos.

Fonte: elaboração com base em Pires, 2016, p. 199 – 201.

Ressaltamos as potencialidades dessa abordagem e modelo analítico quanto à possibilidade de considerar a natureza indeterminada dos processos de implementação, levar em conta as características específicas do contexto político-institucional brasileiro e a ênfase na articulação e coordenação dos múltiplos atores envolvidos, sejam eles burocráticos, sociais e políticos, incluindo as multicamadas, os multiníveis e os atores não estatais. As possibilidades analíticas oferecidas pela abordagem dos arranjos permitem mapear os atores, processos e instrumentos necessários, antecipar gargalos, lacunas e insuficiências das capacidades estatais que podem prejudicar os objetivos e resultados esperados por determinada política ou programa (Gomide & Pires, 2014; Pires, 2016; Pires & Gomide, 2018).

Segundo os autores (Pires & Gomide, 2021, p. 51-52), os arranjos de implementação de uma dada política pública “podem assumir contornos dos mais variados, não apenas entre áreas de políticas públicas, mas também no percurso de uma mesma política pública no tempo e na sua implementação em diferentes territórios” (p. 51), uma vez que as mudanças na composição dos atores e/ou nos instrumentos produz novas configurações. No entanto, a variabilidade dos arranjos de implementação está condicionada aos limites do ambiente político-institucional no qual estão inseridos.

Logo, analisar os arranjos de implementação junto à ideia de governança e de instrumentos nos possibilita pensar nos sujeitos junto às estruturas e olharmos para os contextos específicos onde as políticas públicas são implementadas, incluindo a perspectiva temporal e territorial. Isso difere da análise com foco apenas na formulação, que está mais ligada à normatividade da estrutura da política. Operamos com a abordagem dos arranjos de implementação em uma perspectiva multinível, que também chamamos multiescalar (Nascimento Cock, 2018), de maneira a abarcar os arranjos de implementação do Pibid no âmbito da CAPES e no contexto da UFF. Dentro do contexto da UFF consideramos dois níveis de análise: os Projetos Institucionais e os subprojetos que constituem os subcasos da pesquisa: Matemática, Física, Pedagogia e História.

Assim, analisar os arranjos de implementação do Pibid no âmbito do MEC/CAPES e no contexto da UFF no recorte empírico estabelecido, nos permite, por exemplo, compreender o papel do Estado, através do MEC/CAPES, como formulador e como um ator, lançando luz sobre as suas ações e para a coordenação que buscou promover ao longo do tempo, e como a instituição e os atores participantes estabeleceram a implementação do Pibid no contexto específico.

4.2.

Modelos de formação de professores e as parcerias entre universidades e escolas na profissionalização docente

Ao analisarmos os arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo buscamos também compreender o que eles significam ou implicam no âmbito dos programas voltados à formação de professores, especialmente para aqueles que se realizam em parcerias entre as instituições de formação e os espaços de atuação profissional docente.

Para isso, julgamos pertinente, em um segundo momento da nossa análise, mobilizar alguns conceitos do campo da Formação de Professores que se voltam para a temática da formação de professores em parcerias: terceiro espaço e hibridismo (Zeichner, 2010), alternância (Sarti, 2020) e as relações entre os diferentes agentes dessas parcerias, que estabelecem determinadas configurações ou modelos de formação de professores e propõem um novo lugar institucional para essa formação (Sarti, 2012, 2021; Nóvoa, 1999, 2014, 2017). As perspectivas desses autores nos ajudam a compreender os modelos de formação de professores implicados nos arranjos de implementação propostos para o Pibid pela DEB/CAPES e como foram estabelecidos no contexto do Pibid-UFF.

4.2.1.

Parceria universidade-escola: terceiro espaço e alternância na formação e profissionalização docente

A proposição de programas de formação de professores que articulem em parceria as instituições de formação e as instituições de atuação profissional, especialmente as escolas públicas de educação básica, não é nova no campo temático da Formação de Professores. Essa proposição faz parte do movimento internacional de *profissionalização do magistério*, que também encontra lugar na legislação sobre as diretrizes para a formação de professores no Brasil, assim como em políticas públicas e estudos desse campo no país (Sarti, 2020).

Segundo Sarti (2020, p. 50), “a profissionalização do magistério aponta para mudanças importantes relacionadas à atividade, às formas de organização, aos saberes, bem como à formação dos professores”. Em relação ao eixo da formação, apoiando-se nas ideias de Tardif (2006)²⁵ e de Bourdoncle (1990)²⁶, esse processo de profissionalização aponta uma dupla exigência, que requer i) elevação do nível da formação do ponto de vista acadêmico e ii) do ponto de vista profissional, “aproximando-a do trabalho a ser desenvolvido e do grupo que o exerce”.

No sentido dessa discussão, Zeichner (2010) apresenta uma revisão de literatura e uma reflexão sobre a formação de professores centrada na conexão entre o campo de trabalho e a universidade, tendo por base o contexto estadunidense. O

²⁵ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

²⁶ BOURDONCLE, R. De l’instituteur à l’expert: les IUFM et l’évolution des institutions de formation. **Recherche et Formation**, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

autor aponta para o que denomina um problema perene na formação de professores: a desconexão entre o conhecimento acadêmico, em faculdades e universidades, e o campo de trabalho dos professores nas escolas de educação básica, isto é, uma desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação que acontece nas escolas.

Na sua experiência, e apoiando-se na literatura, o ensino e/ou a supervisão dos professores em formação tem sido realizada por estudantes de pós-graduação, especialmente doutorandos, em detrimento dos professores pesquisadores efetivos das universidades, que recebem poucos incentivos para se envolverem com a formação de professores. Diante dessa situação, para o autor, se coloca a questão de os pós-graduandos não serem preparados para exercerem essa atividade, uma vez que o tema da formação de professores não necessariamente faz parte dos seus temas de estudos, ao mesmo tempo em que não participam de disciplinas sobre a aprendizagem dos professores. Outros pontos problemáticos seriam a rotatividade desses “formadores” a cada nova turma de doutorandos, o fato de acompanharem grupos de discentes em mais de uma escola, trazendo certa precarização dessa atividade, e o acompanhamento de um grupo diferente de discentes a cada semestre, na maior parte dos casos (Zeichner, 2010).

Segundo Zeichner (2010), em geral, o processo de colocação de estagiários pelas instituições de formação é “terceirizado”, ficando sob o encargo de um escritório administrativo central ao invés dos departamentos. Com isso, as experiências escolares dos professores em formação são realizadas nas escolas nas quais os professores regentes se dispõem a recebê-los. Por sua vez, esses professores escolares que recebem os discentes estagiários em suas salas de aula, exercem a tutoria por períodos variados, além de terem de atender plenamente as suas próprias responsabilidades docentes e, “se recompensados por este trabalho, a remuneração é proporcionalmente inferior ao salário mínimo” (p. 482).

Além dos problemas referentes aos processos, Zeichner (2010) destaca os problemas relativos à forma e ao conteúdo desses estágios. Na visão tradicional, espera-se que os professores formadores das escolas possibilitem que os discentes estagiários pratiquem o ensino, no entanto, sem lhes dar uma preparação ou suporte “para implementar uma concepção de tutoria mais ativa e educativa” (p. 482). Assim,

[...] mesmo com a atual onda de parcerias escola-universidade na formação de professores, as faculdades e as universidades continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de “campos de prática” (BARAB & DUFFY, 2000), nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade (Zeichner, 2010, p. 482-483).

Essa situação descrita pelo autor caracteriza o que apontou como o modelo de aplicação da teoria (p. 483), no qual os conhecimentos acadêmico-científicos – que seriam *o saber da pedagogia* e *o saber das disciplinas*, conforme o triângulo do conhecimento de Nóvoa (1999, p. 9) – ocupam uma posição hierárquica superior aos conhecimentos da prática docente – o que Nóvoa (1999) denomina *o saber da experiência*.

Entretanto, também há problemas quando essa hierarquia se inverte, havendo uma supervalorização da prática em detrimento dos conhecimentos acadêmico-científicos necessários à formação de professores, o que Zeichner (2010, p. 483) chamou de modelos de antecipação de entrada de professores em formação na escola. Nesses casos, “[...] há muito pouco trabalho de curso antes que os candidatos assumam total responsabilidade por uma sala de aula, supõe-se que o que a maior parte dos professores principiantes precisa aprender sobre o ensino pode ser aprendida no exercício da função, na prática mesmo [...]”, sendo, assim, minimizado o papel das universidades.

Apesar da existência desses dois modelos que não contemplam as necessidades de formação profissional dos professores, Zeichner (2010, p. 483) também aponta que iniciativas de entrada gradual têm sido desenvolvidas, a partir da consideração de que “[...] a responsabilidade por uma classe de alunos vem depois ou em conjunto com uma substantiva integralização curricular uma extensa passagem pelo estágio ou residência docente, sob a orientação cuidadosa de um professor que é responsável pela turma [...]”. Conforme o autor, esses são os chamados de modelos de residência docente²⁷.

O autor também aponta para a existência de outras iniciativas profícuas nessa direção como, por exemplo, as que promovem entradas planejadas e

²⁷ Segundo Zeichner (2010, p. 483), esse modelo de formação de professores foi foco de um investimento federal de 100 milhões de dólares no primeiro ano de administração do Presidente Barack Obama (ver BERRY, B.; MONTGOMERY, D.; SNYDER, J. Urban teacher residency models and institutes of higher education: Implications for teacher preparation. Washington, DC: NCATE. August 2008).

monitoradas no campo, a criação de escolas de aplicação nas instituições de formação e de laboratórios de práticas de ensino e aquelas nas quais professores escolares participam com certa regularidade de disciplinas oferecidas pelas instituições de formação.

Tendo em vista uma mudança mais substantiva na relação entre essas instituições envolvidas na formação de professores, Zeichner (2010) propõem a construção de um novo paradigma epistemológico que deve considerar, desde a formação inicial, os saberes acadêmicos e profissionais a partir de um *status* mais igualitário e não hierárquico entre eles. Na sua perspectiva, essa articulação de saberes na formação inicial deve ir além, inclusive, de modo a abarcar os conhecimentos das comunidades onde as instituições escolares que vão receber os novos professores estão inseridas. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação de professores. Para isso, utiliza o conceito de *hibridismo* e *terceiro espaço*.

Segundo Zeichner (2010, p. 486), a ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo de Homi Bhabha²⁸ e “reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo”, envolvendo rejeição de binaridades, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico e entre teoria e prática, integrando o que é comumente visto como discursos concorrentes.

Conforme o autor, *terceiro espaço* tem sido usado em diversos campos do conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, na Geografia, nos estudos pós-coloniais, nos estudos feministas e, mais recentemente, na Educação incluindo-se aí a Formação de Professores. O uso que faz desse conceito diz respeito à criação de espaços híbridos em programas de formação inicial de professores e, por vezes, de formação continuada, que reúnem professores das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior, conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores, incentivando um *status* mais igualitário entre os seus participantes (Zeichner, 2010).

O autor utiliza o conceito de terceiro espaço para se referir aos vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola nos programas de formação

²⁸ BHABBA, H. The third space. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity, community, culture, and difference**. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221, 1990.

de professores, que têm promovido um repensar dessa formação no contexto em questão. São programas que buscam ultrapassar as fronteiras do conhecimento e do espaço acadêmico e escolar, visando uma melhor preparação dos futuros professores. Sendo assim, terceiro espaço para Zeichner (2010) não constitui uma soma, mas a criação de um novo espaço de articulação de saberes, um entrelugar, entre o conhecimento da instituição de formação e de atuação profissional dos professores.

Um conceito que apresenta um sentido similar à proposta de construção de um terceiro espaço na formação de professores é *pedagogia da alternância*²⁹, como discutido por Sarti (2020), em artigo no qual analisa a relação entre os espaços de formação e de atuação profissional e a relação teoria-prática na legislação recente sobre as diretrizes de formação de professores para a educação básica no Brasil, o estágio curricular supervisionado e os programas Pibid e Residência Pedagógica.

A alternância preconiza que os professores em formação devem se apropriar dos saberes da formação profissional, assim como devem ser incluídos em processos de socialização na cultura profissional de referência. Para isso, os professores escolares em exercício devem participar dessa formação (Sarti, 2020). A intenção, compartilhada por diversos autores com os quais Sarti (2020) dialoga, tem a ver com a criação de um novo lugar institucional para a formação de professores, que inclui aspectos relativos à socialização profissional, tendo em vista a profissionalização do magistério. Nesse sentido, também se trata de um ponto de vista que propõe uma mudança no plano epistemológico (Nóvoa, 2014, 2017).

Em que pese as discussões do campo da Formação de Professores no Brasil relativas à relação teoria-prática e ao lugar da prática como componente curricular presentes nas Diretrizes para a Formação de Professores a partir de 2002 (Brasil, 2002a, 2002b), em 2015 (Brasil, 2015) e em 2019 (Brasil, 2019e), com a chamada BNC-Formação (Freitas & Selles, 2021), como também apontado por Sarti (2020), o horizonte da alternância na formação de professores no Brasil “[...] tem sido almejado e vem orientando grande parte de nossos discursos sobre o tema,

²⁹ ALTET, M. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ETIENNE, R.; ALTET, M.; LESSARD, C.; PASQUAY, L.; PERRENOUD, Ph. (orgs.). **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Bruxelles: De Boeck, 2009.

consubstanciando-se inclusive em textos normativos recentes” (Sarti, 2020 p. 51).

Nesse sentido, conforme a autora,

Nos casos em que o princípio da alternância se faz de fato presente na formação dos licenciandos, tal presença tem se dado mais comumente por três vias principais, que se mostram portanto convergentes nessa direção, quais sejam: os estágios supervisionados, tradicionalmente presentes na formação profissional; e dois programas federais, específicos da área, que integram a Política Nacional de Formação de Professores (2009), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o mais recentemente criado Residência Pedagógica (RP) (SARTI, 2020 p. 51-52).

Entretanto, conforme a autora, dentre essas três vias, apenas o estágio curricular supervisionado é um componente obrigatório dos cursos de licenciatura e atinge a todos os licenciandos. Os programas Pibid e Residência Pedagógica, por sua vez, têm uma configuração que se alinha às perspectivas do campo da Formação de Professores no que se refere à dimensão prática, tendo em vista antigas discussões internacionais e nacionais sobre a profissionalização do magistério e sobre como deveriam ser os estágios curriculares. No entanto, são programas que ficam restritos a um grupo pequeno de licenciandos e de cursos, além de apontarem para outras questões no âmbito político relativo às licenciaturas e às instituições de formação (Sarti, 2020).

4.2.2. Sobre os *triângulos* da formação professores e as suas configurações

Consideramos que as concepções de Zeichner (2010) e de Sarti (2020) se alinham às perspectivas de Nóvoa (1999, 2017) e de Sarti (2012, 2021), quando se referem a modelos de formação de professores, aos agentes e/ou saberes participantes das suas configurações e às configurações em si que são estabelecidas entre eles.

Sarti (2012) analisa e discute modelos formativos de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil a partir da universitarização do magistério trazida pela atual LDB. A autora se apoia em um recurso analítico que denomina *triângulo da formação docente*, no qual cada um dos vértices é ocupado por agentes com distintos capitais: os professores e as instituições que os representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisas com os seus especialistas; e o

poder público, representado por secretarias de educação e órgãos administrativos que os representam.

Com esse recurso analítico, Sarti (2012) ilustra que diferentes configurações resultam de relações privilegiadas entre dois dos vértices/agentes que, por sua vez, caracterizam diferentes modelos formativos de professores. No *jogo*, as relações são sempre estabelecidas mais fortemente entre dois vértices, deixando para o terceiro o *lugar do morto*, sem possibilidades de ações diretas, apesar de ser considerado fundamental para dar as cartas para que o jogo se estabeleça (Sarti, 2012).

O triângulo da formação docente proposto por Sarti (2012) tem como base os três triângulos trazidos por Nóvoa (1999): *triângulo pedagógico*, *triângulo político* e *triângulo do conhecimento*, a partir dos quais ele argumenta a respeito dos processos de exclusão dos professores das escolas “no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos” (p. 7). Apesar de os professores estarem presentes em todos os discursos sobre a educação e de algumas relações entre os vértices desses triângulos possibilitarem benefícios para a formação, atuação e profissionalização docente, o autor considera que, atualmente, há processos de exclusão dos professores em todos eles.

Nóvoa (1999), por sua vez, constrói esses esquemas baseado na obra de Jean Houssaye *Le triangle pédagogique* (Houssaye, 2015), publicada inicialmente em 1988³⁰. Houssaye (2015) discute as diferentes configurações entre três elementos que, segundo ele, compõem a situação pedagógica: *savoir* (saber), *professeur* (professor) e *élèves* (alunos), sendo esses termos utilizados em um sentido genérico³¹, a partir de um recurso analítico que chamou *le triangle pédagogique* (o triângulo pedagógico), conforme apresentamos na Figura 5, a seguir.

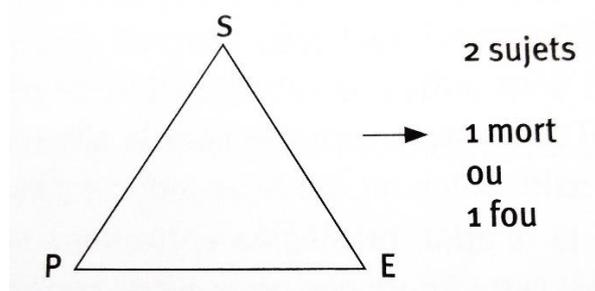
Esse recurso analítico utilizado por Houssaye (2015, p. 11), está baseado no jogo de bridge (*jeu de bridge*), no qual um dos jogadores deve ocupar o lugar do

³⁰ Conforme Sarti (2012, 2021), os mesmos elementos do triângulo pedagógico de Jean Houssaye ocupam os vértices do triângulo didático proposto por Yves Chevallard na obra *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, de 1991 (Chevallard, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991).

³¹ “Le savoir designe les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves aux éduqués, aux formes, aux enseignés, aux apprenants, aux s’éduquants, etc. Le professeur est aussi bien l’instituteur, le formateur, l’educateur, l’initiateur, l’accompagnateur, etc.” (HOUSSAYE, 2015, p. 11).

morto (*mort ou fou*), em detrimento de relações privilegiadas entre os outros dois jogadores (*sujets*). Sendo assim, é possível existir três configurações no triângulo pedagógico. Para isso, em cada configuração, sempre um dos jogadores deverá ocupar o lugar do morto, colocando as suas cartas sobre a mesa. Ainda que não possa interferir no jogo, ele precisa ser levado em consideração pelos jogadores uma vez que a sua presença é indispensável para que o jogo se estabeleça.

Figura 5 - O triângulo pedagógico de Jean Houssaye



Fonte: adaptado de Houssaye, 2015, p. 11.

No triângulo pedagógico apresentado por Nóvoa (1999), cujos vértices são ocupados pelos mesmos elementos do triângulo pedagógico de Houssaye (2015), o processo de exclusão dos professores se dá quando há uma relação entre os vértices saber --- alunos, através das correntes que defendem uma tecnologização do ensino, que tendem a excluir a mediação relacional e cognitiva dos professores dos processos educativos.

Segundo Nóvoa (1999), no triângulo político tende a haver processos de exclusão dos professores quando, nos modos de organização do sistema educativo, as relações entre os professores, o Estado e os pais/comunidades privilegiam os vértices Estado --- pais/comunidades, através de uma ideia de educação “ao serviço dos clientes” (p. 9):

A ideia de uma educação ao “serviço dos clientes” parece consensual; mas quando se olha para a ambiguidade do conceito, percebe-se que há sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico (Nóvoa, 1999, p. 9).

Conforme o autor, as relações entre o Estado e os pais/comunidades não podem reduzir o poder dos professores na organização do sistema educativo, ainda que se reconheça a necessidade de maior participação dos pais e dos atores locais.

No triângulo do conhecimento, os vértices são ocupados por três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores), o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação) e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Nele, ocorrem processos de exclusão dos professores escolares quando esses são deslegitimados para atuarem na formação dos futuros professores, a partir das relações mais estreitas que se estabelecem entre os vértices saber da pedagogia --- saber das disciplinas em processos de racionalização do ensino (Nóvoa, 1999).

Quando Sarti (2012) elabora o seu triângulo da formação docente, ocupado pelos professores e as instituições que as representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisas com os seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e órgãos administrativos que os representam, e discute as suas três configurações, aponta que quando as relações se dão preferencialmente entre os vértices professores da escola --- universidades, há melhores condições para a profissionalização do magistério. No entanto, essa relação mais próxima “teria de conferir espaço e legitimidade para o modo de vida e a cultura presentes nesses dois vértices do triângulo” (p. 334). Sendo assim, essa configuração apresenta como desafio

[...] melhor articular a busca pela compreensão dos fatos educativos com a delicada aprendizagem da docência, numa relação mais clara e profícua entre a prática sistemática de teorizar e a prática de ensinar, considerando e problematizando os saberes que as duas instâncias envolvidas produzem sobre essas duas práticas sociais (SARTI, 2012, p. 334).

Para isso, é necessário “empenhar esforços para identificar, no *modelo de formação docente* que ora se impõe, a atuação dos agentes envolvidos e os movimentos de aproximação que já ocorrem entre eles, embora sob as regras do jogo atualmente jogado” (Sarti, 2012, p. 334; grifos meus).

Importante pensarmos sobre o agente que ocuparia o lugar do morto nessa configuração, no caso, o poder público, assim como o enquadramento adequado da sua menor participação, uma vez que ele não poderia interferir nas ações diretas entre os demais agentes, o que vai contra a função reguladora assumida como tendência nos programas de formação de professores (Sarti, 2012). Entretanto, a sua participação é imprescindível para dar as cartas, isto é, oferecer arranjos necessários para que se estabeleçam programas de formação de professores em

relações mais estreitas entre as instituições formadoras e as instituições escolares, nos quais também se valorize o saber da experiência dos professores escolares.

Nóvoa (2017), quando propõe um novo lugar institucional para a formação de professores, insiste nessa mesma direção, preconizando sobre a importância da profissão para a formação e da formação para a profissão. Para isso, o autor apresenta no artigo

[...] um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (Nóvoa, 2017, p. 1111).

A partir desse diagnóstico, Nóvoa (2017) se situa dentre as perspectivas do campo da Formação de Professores chamadas *transformadoras*³², aquelas que estão centradas na ideia da *formação profissional* dos professores, de maneira a “construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (p. 1113). Nessa formação profissional não é possível prescindir da universidade; também não se trata de criar mais um programa ou mais um curso.

O novo lugar institucional que propõe deve estar ancorado na universidade, mas deve ser “um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 1114). Ainda conforme o autor, a construção da formação nessa fronteira atua positivamente também para a afirmação da profissão e para o seu reconhecimento público.

Dialogando com Zeichner (2010)³³, Nóvoa (2017) avança para o que chamou de novas dimensões e modelos organizativos para esse novo lugar

³² Nóvoa (2017, p. 1111) define os *transformadores* como o “grupo constituído por todos aqueles que, dentro e fora das universidades, reconhecem a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, mas que não aceitam a sua substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições, pois consideram que, apesar das suas fragilidades, têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública”.

³³ Nóvoa (2017, p. 1115) cita o texto original de Zeichner (2010), que deu origem à versão em português a qual nos referimos nesta pesquisa (ZEICHER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college - and university - based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010).

institucional, que tem a perspectiva de um “terceiro espaço”, com quatro características: “uma casa comum da formação e da profissão”, “um lugar de entrelaçamentos”, “um lugar de encontro” e “um lugar de acção (sic) pública”. É a partir dessas quatro características que propõe as cinco tomadas de posição profissional para a formação de professores: “uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública” (p. 1130), que estão sustentadas também em uma socialização profissional.

Isso vai ao encontro do que Sarti (2021) apresenta, a partir dos autores com os quais dialoga, como um *modelo profissional de formação docente*, alinhado à perspectiva da profissionalização do magistério, em detrimento de outros modelos que já fizeram parte (ou que ainda fazem parte) da formação de professores no contexto brasileiro.

Tem-se, pois, que a produção de um modelo profissional de formação docente – com *lugar* para professores e acadêmicos, para escola e universidade, para teorias da prática e para práticas teóricas – imporá às instâncias envolvidas antigos e novos desafios nos planos epistemológico, político e cultural, alterando significativamente as configurações do campo brasileiro da formação docente (Sarti, 2021, p. 16-17).

Consideramos que os conceitos que apresentamos a partir de um diálogo com os autores e referências citadas, cujas pesquisas se referem ao contexto nacional e internacional do campo temático da Formação de Professores, operam num mesmo campo semântico relativo à profissionalização do magistério ou à formação profissional dos professores, para focalizar a necessidade de construção de um modelo formativo a partir de uma concepção que valorize os saberes acadêmico-científicos (da pedagogia e das disciplinas) e os saberes da experiência dos professores escolares; um entrelugar, alternância ou um terceiro espaço entre esses saberes, os atores que os produzem e as suas instituições.

Tendo como base nessas referências, a nossa intenção é, num segundo momento da análise, buscar compreender que modelos de formação os arranjos de implementação do Pibid propuseram e como esses modelos podem ter mudado ao longo do tempo, conforme as diferentes configurações das relações preferenciais entre os atores e instituições participantes.

5

O Pibid a partir dos seus arranjos de implementação e do seu modelo formativo de professores

Neste primeiro capítulo de análise, realizamos uma descrição pormenorizada, análise e interpretação dos arranjos de implementação do Pibid tal como proposto pelos formuladores no âmbito da DEB/CAPES. Para isso, primeiramente, operamos com a abordagem dos arranjos de implementação como um modelo explicativo, com ênfase nas suas estruturas de governança e nos instrumentos, além das capacidades estatais políticas, entre os editais de 2007 e 2020. Em um segundo momento da análise, buscamos compreender o modelo de formação de professores implicado nesses arranjos e as suas possíveis oscilações ao longo da vigência do programa, conforme o recorte empírico estabelecido para esta pesquisa.

5.1

O Pibid entre os editais de 2007 e 2013: criação e expansão com mudanças incrementais nos arranjos de implementação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi lançado por meio da Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE n.º 01 em 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007f), sob o regulamento da Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007g), do Gabinete do Ministro da Educação Fernando Haddad, ocasião do primeiro ano do segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, numa parceria entre o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Pibid foi criado como um dos programas vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007a), apoiado na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) e no I Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001), para atender às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e

continuada de professores do magistério também da educação básica, a partir da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007e). O Pibid está apoiado também na Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), que autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b).

Os objetivos do Pibid no primeiro edital foram:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras articuladas com a realidade local da escola (Brasil, 2007f, p. 1-2).

Nesse edital encontram-se as características iniciais do Pibid, tanto no sentido institucional e organizacional como a proposta de criação de um modelo de formação de professores em parceria entre as instituições formadoras de professores em nível superior – as IES, na ocasião apenas públicas federais – e as instituições de atuação profissional docente – as escolas públicas³⁴ dos estados, DF e municípios, de maneira a mobilizar os professores e os espaços de ambas as instituições na formação dos licenciandos.

Ao mesmo tempo, para esses profissionais das IES e das escolas, o Pibid exerceria uma função de formação continuada em serviço e de pesquisa. À CAPES cabia a função de gestão, acompanhamento, avaliação e financiamento do programa enquanto formuladora dessa política pública, dando às IES as diretrizes com a

³⁴ Com esta reflexão e interpretação, não excluímos as escolas privadas de educação básica como espaços de atuação profissional dos professores. Apenas damos uma ênfase nas escolas das redes públicas por serem elas as parceiras das IES no Pibid.

autonomia necessária para que elaborassem as propostas de iniciação à docência e assumissem a sua condução num regime de parceria com as escolas públicas, mediante a assinatura de convênios pelas respectivas Secretarias de Educação com as IES. Sendo assim, essas três instituições – CAPES, IES e escolas públicas – com os seus atores específicos, foram os três vértices que fundaram o triângulo da formação docente no Pibid.

Ao estabelecer o Pibid a partir dessa parceria, conforme os objetivos elencados, havia o interesse em elevar a qualidade das ações formativas no âmbito dos cursos de licenciatura e em incentivar a opção pela futura carreira docente dos licenciandos nas escolas das redes públicas, através da promoção de uma integração entre a educação superior e a educação básica ainda na formação inicial. Destacamos também a proposta de incentivar a melhoria das atividades de ensino-aprendizagem das escolas parceiras, a partir de experiências metodológicas inovadoras vinculadas à realidade de cada uma, reconhecendo os seus espaços no processo formativo, nos quais também se produz conhecimento.

A partir desses objetivos, o Pibid buscou atender prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, respectivamente: I - para o ensino médio: física, química, matemática e biologia; II - para o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental: ciências e matemática; e III - de forma complementar: licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística, demais licenciaturas (Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, artigo 1º, § 2º). Foram consideradas IES elegíveis à apresentação de um Projeto Institucional unificado com proposta de iniciação à docência as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com cursos de licenciatura cuja avaliação fosse considerada satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Outro requisito exigido das IES foi a formalização de convênio ou acordo de cooperação com as redes públicas de educação básica dos municípios, estados ou do Distrito Federal (DF), prevendo a participação dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas-campo. Esse convênio era o instrumento que formalizava a participação das Secretarias de Educação nos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência, cujas

escolas eram apresentadas pelas IES à CAPES nas propostas enviadas em formulário específico.

Conforme esse primeiro edital, os Projetos Institucionais deveriam contemplar: um professor coordenador institucional responsável pelo Pibid na IES e perante a CAPES, um professor coordenador por área do conhecimento; trinta bolsistas de iniciação à docência, no máximo, por área do conhecimento; e professor supervisor por escola da rede pública conveniada – escola campo. Cada professor supervisor poderia orientar no mínimo cinco e no máximo dez licenciandos bolsistas de iniciação à docência. Sobre os critérios de elegibilidade para recebimento das bolsas por esses participantes, dentre os itens elencados pela CAPES, destacamos as principais no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - Requisitos dos bolsistas do Pibid por modalidade – Edital 2007

Modalidade de bolsa	Requisitos
Iniciação à docência	<ul style="list-style-type: none"> - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID; - Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; - Apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e - Apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.
Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> - Pertencer ao quadro efetivo da instituição; - Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública; - Ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; - Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.
Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> - Profissional do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula.

Fonte: elaboração da autora com base no Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007.

Conforme o Quadro 4, em relação à seleção dos licenciandos de iniciação à docência, os critérios estão relacionados à matrícula em um curso de licenciatura, manutenção de bom rendimento acadêmico durante a vigência da bolsa e cumprimento de atividades do programa, que deveriam ser além das horas de dedicação ao curso de graduação. Para a seleção, os estudantes oriundos de escolas públicas de educação básica tinham prioridade, ou aqueles com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, além de apresentarem interesse em exercer a futura profissão em escolas das redes públicas de ensino.

Ao observarmos os critérios requeridos para as categorias de coordenador e supervisor, podemos dizer que foram pouco rígidos em relação ao tempo de exercício do magistério, seja na educação superior para os coordenadores ou na educação básica para os supervisores. Também podemos considerar que é o mesmo tempo mínimo exigido para que o professor passe à condição de servidor efetivo nas instituições públicas, após os três anos de cumprimento do estágio probatório. Ainda assim, o quesito tempo só aparece para a categoria de coordenador, para a qual também não foi exigida a condição de ser professor de curso de licenciatura, apenas preferencialmente, o que tornou elegíveis para a função aqueles que eram vinculados aos cursos de bacharelado.

Em relação às características da proposta, conforme o edital 01/2007 e a Portaria nº 38/2007, os Projetos Institucionais tinham de ser únicos por instituição e conter informações relativas à seleção dos licenciandos e professores participantes – coordenadores e supervisores. As informações específicas sobre o objeto do Projeto Institucional deveriam contemplar as estratégias a serem adotadas para a atuação dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas da rede pública de educação básica parceiras, a descrição das ações previstas, das metodologias adotadas e os resultados pretendidos na formação docente e nas escolas-campo.

Os itens financiáveis pela CAPES no âmbito do Pibid 2007 foram bolsas de estudos, nas modalidades: iniciação à docência, coordenação e supervisão; e a parcela de custeio destinada à execução do Projeto. As bolsas de iniciação à docência foram concedidas pela CAPES em cotas institucionais e tiveram por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas aos discentes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) do CNPq. Para os coordenadores, as bolsas foram no valor de R\$ 1.200,00, para os supervisores R\$ 600,00 e para os licenciandos de iniciação à docência no valor de R\$ 350,00.

O custeio do Pibid foi vinculado às dotações orçamentárias da CAPES para a concessão das bolsas aos licenciandos e ao FNDE para a concessão de bolsas aos professores. Conforme o edital, as despesas do Pibid foram custeadas pelas dotações orçamentárias consignadas à CAPES, no Programa 1448 - Qualidade na Escola, Ação 009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid; e ao FNDE, no Programa 1061 - Brasil Escolarizado, Ação 0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica.

Em relação aos recursos de custeio³⁵, o Pibid 2007 previu a concessão de R\$ 15.000,00 por ano, por área de conhecimento a cada Projeto Institucional. A verba de custeio foi transferida pela CAPES ao professor coordenador institucional por meio de Solicitação de Auxílio Individual a Pesquisador (AUXPE), um instrumento que viabiliza o depósito em conta específica e gerida sob sua responsabilidade. Sendo assim, os recursos de custeio do Pibid foram destinados diretamente aos coordenadores que são responsáveis pelo programa na IES e junto à CAPES, garantindo a sua desvinculação dos recursos gerais da IES e a sua aplicação diretamente no programa. Foram previstos para o financiamento dos Projetos Institucionais os limites máximos de R\$ 1.000.000,00 por Projeto e R\$ 39.000.000,00 no exercício de 2008.

Apresentamos na Tabela 1, abaixo, dados referentes ao quantitativo de participantes e de valores pagos em bolsas no primeiro edital do Pibid:

Tabela 1 - Bolsas concedidas para o Pibid 2007

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
1/2007	Coordenador de área	329	7.185.400,00
	Coordenador institucional	45	694.500,00
	Iniciação à docência	3761	20.366.600,00
	Supervisão	677	7.897.260,00
Total	4	4.812	36.143.760,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Conforme os dados da Tabela 1, participaram do primeiro edital do Pibid 3.761 licenciandos bolsistas de iniciação à docência de IFES e CEFETs de todo o país, 374 professores do ensino superior, atuando como coordenadores institucionais ou de área, e 677 professores da educação básica atuando como supervisores dos licenciando nas escolas-campo. Importante destacar que aquele edital, lançado em dezembro de 2007, foi implementado a partir de 2008, sendo aprovadas quatro relações de Projetos Institucionais até fevereiro de 2009, respectivamente: 23, em 30 de agosto de 2008; 14, em 19 de dezembro de 2008; 3

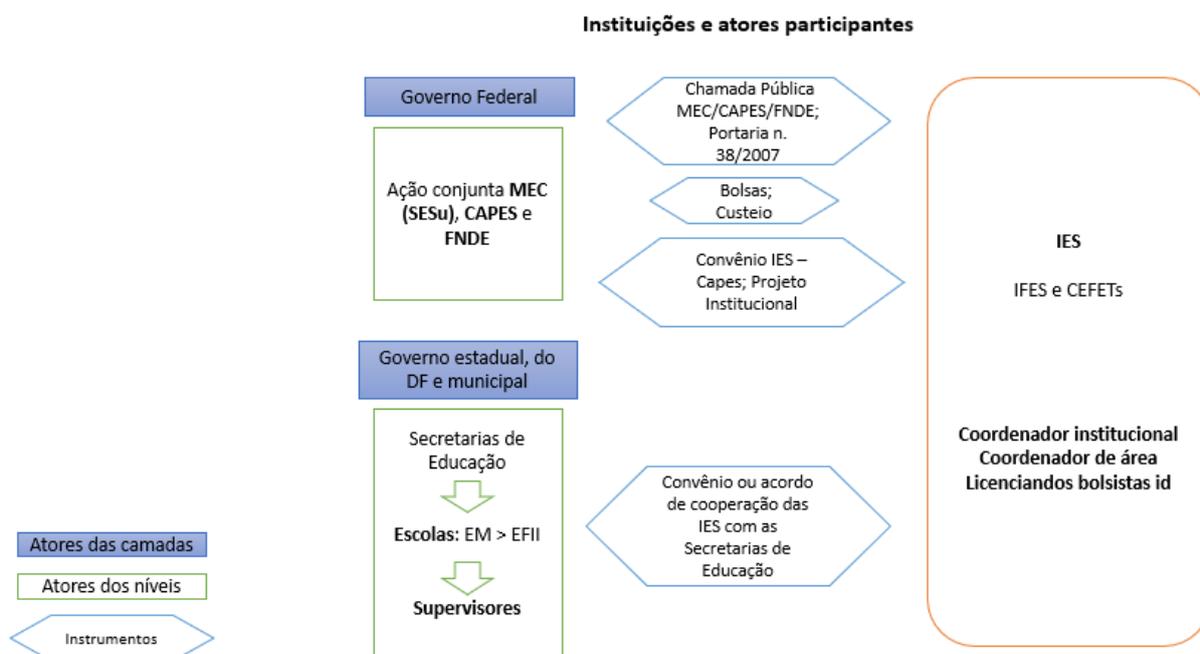
³⁵ Os recursos de custeio destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, relacionadas a material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica).

em 27 de janeiro de 2009; e 3, em 20 de fevereiro de 2009, perfazendo um total de 43 Projetos Institucionais³⁶.

O total de recursos pagos em bolsas para todas as modalidades somou R\$ 36.143.760,00, incluindo a prorrogação das propostas, sobre a qual falaremos adiante. Importante esclarecer que os números apresentados pela DEB/SIC-CAPES consideram a substituição de bolsistas durante um mesmo edital e as prorrogações dos editais, ou seja, inclui todos aqueles que participaram como bolsistas em algum momento do seu tempo de vigência.

A partir desses documentos, na Figura 6, abaixo, apresentamos a configuração do arranjo de implementação do Pibid 2007.

Figura 6 - Arranjo de implementação do Pibid 2007



Fonte: elaboração da autora com base na Chamada Pública Edital MEC/CAPES/FNDE de 12/12/2007 e na Portaria Normativa n.º 38 de 12/12/2007.

Na Figura 6 podemos verificar os atores e instituições participantes e os instrumentos que, em conjunto, configuraram o arranjo institucional de implementação do Pibid em 2007:

³⁶ As informações sobre as IES com Projetos aprovados para o Pibid 2007 podem ser consultadas em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 20 jun. de 2022.

- o Governo Federal, a partir da Secretaria de Ensino Superior do MEC, da Fundação CAPES e do FNDE, formuladores e responsáveis pela sua gestão como uma política pública voltada à formação inicial de professores;
- as IFES e CEFETs, responsáveis pela constituição dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência para o Pibid e a sua implementação enquanto instituições de formação de professores, através dos coordenadores institucionais e de área; e,
- as escolas das redes públicas dos estados, DF e municípios, com turmas de Ensino Médio (EM), prioritárias em relação àquelas com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EFII), também como uma instância implementadora que deve atuar em parceria com as IES, dividindo com elas, através dos supervisores, as atividades formativas dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência, enquanto instituições de atuação profissional desses futuros professores.

Organizando as relações entre esses atores e instituições, destacamos os instrumentos i) que vincularam as IES aos formuladores: edital e portaria, documentos normatizadores e regulamentadores do Pibid; as bolsas e os recursos de custeio para financiamento do programa, que atuaram como importantes incentivos para a adesão dos participantes; o convênio específico da CAPES com cada uma das IFES e CEFETs; e, o Projeto Institucional, o instrumento da proposta de iniciação à docência de cada IES a ser implementada; ii) que vincularam as IES às escolas-campo/Secretarias de Educação: os convênios ou acordos de cooperação.

O lançamento de um Programa como um Pibid, para se realizar em parceria entre as IES e as escolas das redes públicas, teve de contar desde o início com a adesão dos governos subnacionais para a sua realização. Assim, os Governos Federal, Estadual, do DF e Municipal são os atores das camadas que participam do arranjo de implementação do Pibid. As relações entre eles são baseadas em negociações e adesão à política, uma vez que são entes federados autônomos (Hill & Hupe, 2003).

Nesse ponto, concordamos com Scheibe (2008), quem aponta que uma justificativa importante para o lançamento do Pibid se encontra no Relatório do Conselho Nacional de Educação de 2007 (Brasil, 2007d), cujo levantamento de dados e estatísticas demonstrou uma escassez de professores nas redes de ensino

públicas de educação básica, principalmente para atuar no ensino médio e, sobretudo, nas áreas do conhecimento e cursos de licenciatura das ciências naturais e exatas elencadas como prioritárias na Portaria Normativa n.º 38/2007. Os objetivos do Pibid reforçavam esse entendimento, uma vez que relacionavam o programa à formação de professores para atuarem prioritariamente no ensino médio e melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas participantes, ao fomentar uma maior articulação entre as IFES e CEFETs e as redes públicas de ensino.

A adesão e participação dos governos subnacionais no Pibid, através de convênios ou acordos de cooperação entre as suas Secretarias de Educação e as IES, se deu no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007 (Brasil, 2007b) pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, que visava à conjugação de esforços da União, estados, DF e municípios, atuando em regime de colaboração, além das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica pública.

Conforme prevê o Decreto 6.094/2007, a participação da União no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação deve ser pautada pela realização direta ou pelo incentivo e apoio à implementação por municípios, DF, estados e respectivos sistemas de ensino, de diretrizes, entre as quais, instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Portanto, a colaboração entre os entes federativos para a realização de um programa de formação de professores como o Pibid já tinha legalidade jurídica e estava previsto para acontecer através no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Quanto aos atores dos níveis organizacionais, conforme Hill & Hupe (2003), as relações entre eles são pautadas em incentivos e controles. Isso se aplica especialmente aos professores das escolas-campo participantes como supervisores do Pibid, uma vez que estão subordinados à direção escolar e à Secretaria de Educação. Consideramos que as bolsas foram importantes incentivos para a sua participação como cofomadores nas escolas-campo, assim como a possibilidade de interlocução com as IES, sempre subordinada à aceitação dos diretores escolares para aceitarem a parceria. Consideramos também que a expectativa de melhoria dos índices de qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, proposta nos objetivos do Pibid, por sua vez, também operou como um incentivo à

adesão dos diretores escolares e das respectivas Secretarias de Educação para o estabelecimento do convênio.

Considerando a relação entre as IES e as escolas/Secretarias de Educação para a coformação dos licenciandos de iniciação à docência, por esses documentos observamos que a ligação se dava de maneira mais direta entre as IES e as escolas-campo tanto para a escolha das escolas, através da realização dos processos de seleção dos professores supervisores, como para o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência nos subprojetos específicos dos cursos de licenciatura participantes. As Secretarias de Educação tinham participação apenas indireta no programa, ao assinarem convênio ou acordo de cooperação com a IES para a participação da sua respectiva rede de ensino.

O cadastro das escolas se dava através da informação pela IES à CAPES em formulário específico no momento de submissão das propostas, no qual deveria informar também o contexto educacional da educação básica da sua localidade. Quanto ao perfil das escolas, o Art. 3º da Portaria n.º 38/2007 previa que parte do período de estágio de iniciação à docência deveria ser cumprido em escolas com baixos índices no Ideb e no Enem, visando proporcionar diferentes experiências formativas aos licenciandos e incentivar a melhoria dos índices de qualidade dessas escolas.

Por parte da CAPES observamos o estabelecimento de diretrizes para a implementação do Pibid, deixando às IES uma margem de autonomia significativa para a elaboração e execução dos seus Projetos Institucionais. Desde o início do programa, já tinham sido estabelecidos pela CAPES mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa, através Relatórios de Atividades encaminhados pelas IES sobre o andamento das atividades e os resultados obtidos com a periodicidade de um ano – Relatório Parcial – e ao final da vigência do Projeto Institucional – Relatório Final – além de prestar informações ao Ministério da Educação e à CAPES sempre que requeridas. Visitas dos técnicos da CAPES *in loco* também foram previstas, assim como a prestação de contas e os relatórios técnicos aprovados e executados relativos ao uso dos recursos de custeio, que deveriam ser apresentados à CAPES e ao FNDE no final de cada ano de vigência do Projeto, de acordo com instruções próprias.

Em 25 de setembro de 2009 foi lançado o Edital CAPES/DEB n.º 02/2009 (Brasil, 2009d), regulamentado pela Portaria CAPES n.º 122, de 16 de setembro de

2009 (Brasil, 2009c), a partir do qual o Pibid começou a ser expandido, ao tornar elegíveis ao programa as IES públicas estaduais, além das federais que ainda não participavam. Com esse edital, também foi possível às IFES e aos CEFETs com Projetos Institucionais em andamento, do Pibid 2007, apresentarem propostas complementares para as licenciaturas ainda não apoiadas. Foi a partir do Edital 02/2009 que a Universidade Federal Fluminense passou a fazer parte do Pibid, mantendo a sua participação no programa nos editais subsequentes. Ao todo, foram aprovados 89 Projetos Institucionais de IFES, CEFETs e de instituições públicas de ensino superior (IPES) estaduais, entre Projetos novos e propostas de complementação de licenciaturas aos Projetos em andamento no âmbito do primeiro edital³⁷.

Nessa segunda edição Pibid, observamos de forma mais explícita a sua articulação às políticas de formação de professores para a educação básica e para a melhoria dos índices de qualidade das escolas públicas. Isso se deu através da vinculação do Pibid à Política Nacional de Formação de Professores para o Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a), cuja finalidade é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, e a sua articulação com os demais programas do âmbito desse Decreto, incluindo o atendimento aos cursos de licenciatura voltados à formação de professores para a diversidade intercultural.

Conforme o Edital 02/2009, em relação às escolas, também foi uma recomendação do Pibid o estabelecimento das parcerias tanto com escolas com notas abaixo da média nacional no Ideb e no Enem, como naquelas com experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, conforme o patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Do ponto de vista da formação dos licenciandos, a diversidade de escolas tinha por objetivo proporcionar diferentes

³⁷ A relação completa pode ser consultada em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/dou-281209-relacaoprojetosaprovados-pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

experiências formativas. Eles deveriam cumprir trinta horas mensais de dedicação ao Pibid, entre atividades nas escolas e nas IES.

O segundo edital do Pibid apresentou maior robustez em relação aos recursos, quando comparado ao primeiro, como podemos observar nos dados da Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Bolsas concedidas para o Pibid 2009

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
02/2009	Coordenador de gestão	99	1.915.200,00
	Coordenador de área	1272	40.944.000,00
	Coordenador institucional	129	5.184.900,00
	Iniciação à docência	28626	195.505.170,00
	Supervisão	3177	52.245.997,00
Total	5	33.303	295.795.267,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Os valores pagos em bolsas foram oito vezes maiores comparativamente aos valores repassados aos Projetos Institucionais no âmbito do edital de 2007, ultrapassando os duzentos milhões de reais e indicando um aporte crescente de recursos destinados ao programa, que passaram a ser apenas da CAPES³⁸. Foi incluído mais uma modalidade de participantes: o *coordenador de área de gestão de processos educacionais*, para professores das IES que auxiliavam os trabalhos dos coordenadores institucionais na implementação e gestão dos Projetos a cada 100 bolsistas de iniciação à docência³⁹. Com a implementação desse edital, aumentou mais de seis vezes o número total de bolsistas participantes do Pibid.

Para o custeio dos Projetos Institucionais, a previsão do edital 02/2009 foi de conceder R\$ 750,00 por bolsista de iniciação à docência a cada período de 12 meses, limitado a R\$ 15.000,00 por subprojeto. Para os Projetos Institucionais que envolveram atividades ou alunos de comunidades indígenas, dos remanescentes quilombolas e de escolas de educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o recurso de custeio por subprojeto pôde ser acrescido em 40%,

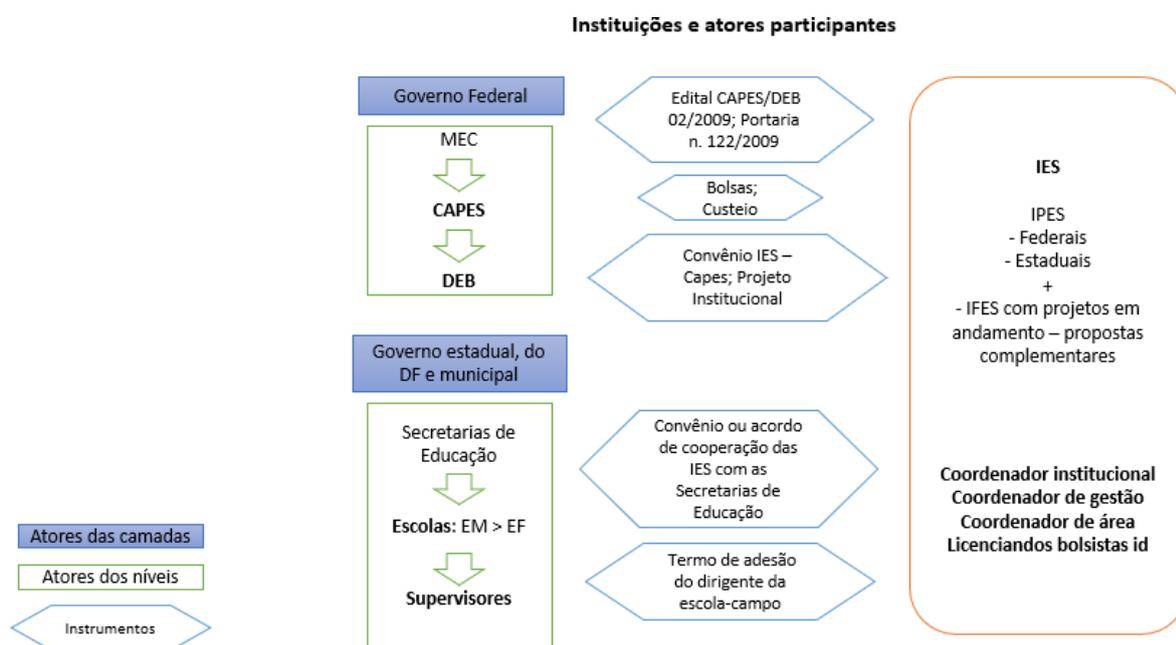
³⁸ Conforme o Edital de 2009 (p. 2), as despesas com o objeto do Edital, naquele exercício, deveriam correr à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa “1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”.

³⁹ Ainda que a chamada para a seleção dessa modalidade de participante não conste no Edital 02/2009 nem na Portaria n.º 122/2009, os dados fornecidos pela DEB/SIC-CAPES em dezembro de 2021 trazem essas informações relativas ao quantitativo de participantes e valores pagos em bolsas.

limitado a R\$ 21.000,00 concedido a cada período de 12 meses. Nos termos da legislação vigente, foi exigido das IPES estaduais a contrapartida de, no mínimo, 15% do orçamento do Projeto.

Sendo assim, podemos dizer que o arranjo de implementação do Pibid, que apresentamos na Figura 7, abaixo, passou por mudanças incrementais com o Edital 02/2009, por exemplo, com a inclusão de outras instituições formadoras ao considerar como participantes, a partir de então, as IPES estaduais.

Figura 7 - Arranjo de implementação do Pibid 2009



Fonte: elaboração da autora com base no Edital CAPES/DEB n. 02/2009, na Portaria CAPES n.º 122 de 16/09/2009 e nos dados do SIC/CAPES, 2021.

Mudanças incrementais também do ponto de vista dos instrumentos, com atualização do edital e da portaria regulamentadora. Esses instrumentos começaram a apontar para a institucionalização do Pibid no âmbito das políticas educacionais do Governo Federal, articulando-o a outros programas educacionais do MEC direcionados às IES, à efetivação da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica e aos indicadores de qualidade das escolas. Dentro do MEC, a formulação do Pibid passou a ser de competência apenas da CAPES, no âmbito da DEB, que naquele momento ainda era denominada Diretoria de Educação Básica Presencial.

Houve um incremento na relação direta das IES com as escolas-campo a partir do Termo de Adesão, um instrumento da escala local do Pibid assinado pelo diretor escolar firmando a parceria com a respectiva IES, após a aprovação do professor supervisor nos seus processos de seleção. Os nomes dessas escolas-campo continuavam a chegar ao conhecimento da CAPES somente através das IES, nos formulários específicos no momento de submissão das propostas.

O convênio ou acordo de cooperação das Secretarias de Educação com as IES continuou sendo o principal instrumento de formalização da colaboração dos entes subnacionais com o Governo Federal para a implementação do Pibid. Assim como no primeiro edital, as IES puderam firmar convênios ou acordo de cooperação com as Secretarias de Educação a fim de agregar ao Projeto Institucional outras atividades curriculares e extracurriculares que o enriquecessem. Quanto ao nível de ensino das escolas, passaram a ser elegíveis também aquelas com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mantendo a prioridade do Ensino Médio sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental e desses sobre os Anos Iniciais.

Ainda em relação às IES proponentes, alguns requisitos deveriam ser contemplados cumulativamente, tais como: a sua participação em programas estratégicos do MEC – Enade e Reuni – e os programas de valorização do magistério – Parfor, o ProLind⁴⁰ e o ProCampo⁴¹, que foram programas voltados à formação de professores em nível superior para a diversidade intercultural e para comunidades quilombolas e EJA.

Sendo assim, quanto aos atores e instituições participantes, não houve mudança de posições na formulação e/ou na implementação do Pibid, assim como na execução das atividades cotidianas de iniciação à docência nas escolas e nas IES, demonstrando uma manutenção da estrutura básica do arranjo institucional de

⁴⁰ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. Um programa de apoio à formação superior de professores para atuar em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do MEC, foi lançado para estimular o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em IPES federais e estaduais. O objetivo foi formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/prolind/prolind>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

⁴¹ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Também instituído no âmbito da Secad/MEC, foi lançado pelo edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009 para apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em IES públicas, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Acesso em: 20 junho 2022.

implementação do edital de 2007. Isso vale também para os atores das camadas, ou seja, para a participação dos governos federal, estadual, do DF e municipal no programa, ainda que ele tenha começado a ganhar densidade enquanto uma política pública.

Em 2010 foi lançado para o Pibid o Edital CAPES n.º 018/2010 de 13 de abril de 2010 (Brasil, 2010b), direcionado às IPES municipais e às universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários sem fins econômicos, chamadas genericamente de IES privadas comunitárias ou sem fins lucrativos. Sendo assim, o Pibid passou a abranger como participantes novas categorias administrativas de instituições de formação de professores.

A articulação do Pibid à Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica foi mantida, assim como as orientações em relação à seleção das escolas e articulação com as Secretarias de Educação, como nos editais anteriores, podendo as IPES municipais e as IES comunitárias também firmar acordo de cooperação com as Secretarias de Educação a fim de agregar ao Projeto Institucional outras atividades curriculares e extracurriculares que o enriquecessem.

Conforme o Edital 18/2010, os itens financiáveis pela CAPES foram bolsas de estudos e recursos de custeio, à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa 1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Para o custeio, foi mantido o valor de R\$ 750,00 por bolsista de iniciação à docência, limitado a R\$ 15.000,00 por subprojeto a cada período de doze meses. Nos termos da legislação vigente, foi exigida das IPES municipais e das privadas comunitárias a contrapartida de, no mínimo, 1% da verba de custeio. Das IES privadas comunitárias foi requerido também o estatuto da mantenedora como um dos instrumentos.

Na Tabela 3, abaixo, apresentamos o quantitativo de participantes e valores pagos em bolsas para o Pibid 2010. Ao todo, 31 novas IES passaram a fazer parte do Pibid após terem os seus Projetos Institucionais aprovados⁴², somando, conforme os dados da Tabela 3, 9.500 bolsistas ao programa, entre licenciandos,

⁴² Informações relativas às IES com Projetos Institucionais aprovados no âmbito do edital de 2010 do Pibid estão disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 20 de junho de 2022.

professores do ensino superior e da educação básica nas cinco modalidades de bolsas, cujos valores pagos ultrapassaram setenta e quatro milhões de reais.

Tabela 3 - Bolsas concedidas para o Pibid 2010

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
18/2010	Coordenador de gestão	35	624.400,00
	Coordenador de área	303	9.140.600,00
	Coordenador institucional	48	1.668.400,00
	Iniciação à docência	8061	46.820.800,00
	Supervisão	1053	16.235.595,00
Total	5	9.500	74.489.795,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Compreendemos que a expansão para as IES municipais e comunitárias caminhou no sentido de mais uma etapa de expansão do Pibid, com recursos específicos e crescentes destinados ao programa, incluindo o aporte necessário para a manutenção dos Projetos Institucionais em andamento nas IPES federais e estaduais. Quanto às instituições escolares participantes, puderam ser elegíveis também aquelas com turmas de Educação Infantil (EI).

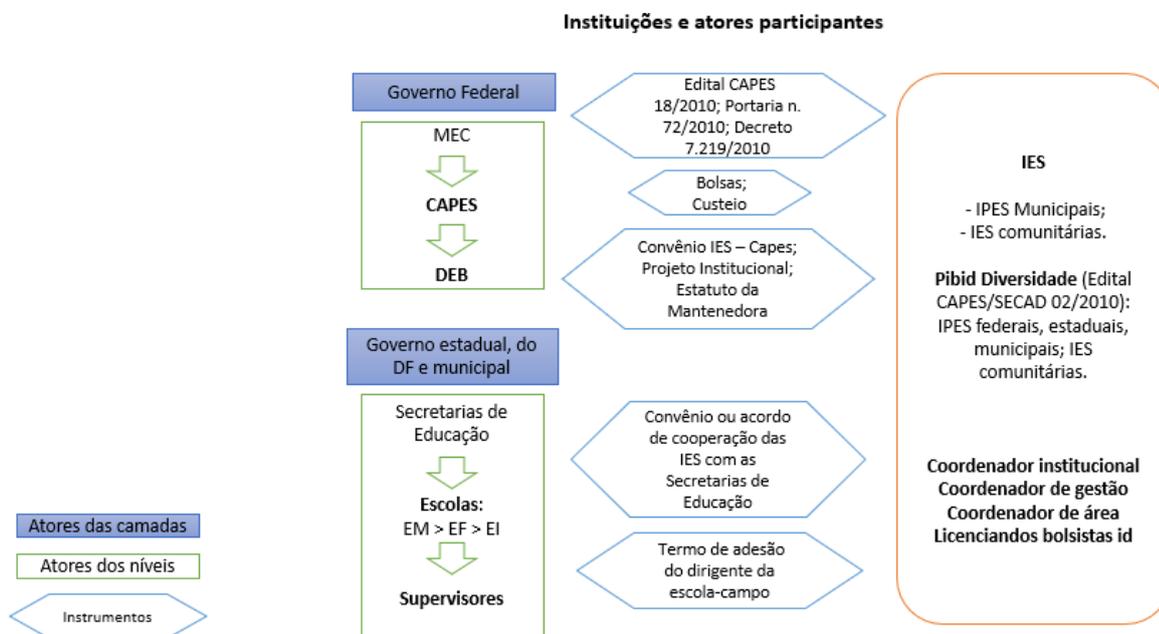
Com base nesses dados analisados, mais uma vez consideramos que as mudanças ocorridas no arranjo de implementação do Pibid, apresentado na Figura 8, a seguir, foram incrementais para os atores e instituições participantes e nos instrumentos.

Em relação aos instrumentos, houve mais uma atualização do regulamento do Pibid, com a elaboração da Portaria CAPES n.º 72, de 09 de abril de 2010 (Brasil, 2010a). Destacamos a promulgação do Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010c) pelo Presidente Lula da Silva na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, como um importante instrumento no sentido da institucionalização do Pibid como uma política pública de Estado para a formação de professores, em regime de colaboração com os demais entes federativos, através das suas redes públicas de educação básica.

Na ocasião de lançamento do Edital Pibid 2010, no mês de abril, o Decreto 7.2019/2010 ainda não havia sido lançado. Porém, desde a sua publicação, ele passou a ser incorporado à legislação que dá institucionalidade ao programa e, por

isso, acrescentamos ao arranjo de implementação do Pibid 2010 como um dos seus instrumentos.

Figura 8 - Arranjo de implementação do Pibid 2010



Fonte: elaboração da autora com base no Edital CAPES n.º 18/2010, na Portaria CAPES n.º 72 de 09/04/2010, no Decreto n.º 7.219/2010 e nos dados do SIC/CAPES, 2021.

Também em 2010 foi lançado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - Pibid Diversidade, uma modalidade do Pibid. Com a sua criação, os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo foram contempladas em um edital específico, o Edital Conjunto n.º 02/2010/CAPES/SECAD-MEC, lançado em 25 de outubro de 2010 (Brasil, 2010d), direcionado às IPES e às universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários sem fins lucrativos.

O Pibid Diversidade visou à seleção de Projetos Institucionais para a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para a Educação Indígena e Licenciatura para a Educação do Campo, incluindo comunidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – SECAD⁴³ no âmbito dos programas ProCampo e ProLind, além de

⁴³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada através do Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004 (Brasil, 2004), durante o primeiro mandato do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro.

docentes formadores das IES e escolas. Também puderam submeter Projetos Institucionais ao Pibid Diversidade as IES com projetos do Pibid em andamento, cujas propostas atendessem a esse edital. No caso daquelas com Projetos Pibid em andamento, dadas as especificidades dos cursos aprovados no âmbito do ProLind e do ProCampo, pôde ser indicado um novo coordenador institucional.

Conforme o Edital 02/2010, o Pibid Diversidade abrangeu objetivos específicos: a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo, o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística na perspectiva do diálogo intercultural e o desenvolvimento de um processo formativo que levasse em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico nesses cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica da rede pública de ensino de comunidades indígenas e de escolas do campo.

Conforme os dados disponibilizados pela CAPES, foram 21 Projetos Institucionais⁴⁴ aprovados no âmbito do Pibid Diversidade 2010. O principal instrumento para o estabelecimento das parcerias das IES com as escolas-campo continuou a ser os convênios ou acordos de cooperação com as Secretarias de Educação, podendo agregar ao Projeto Institucional outras atividades curriculares e extracurriculares.

Conforme o Edital 02/2010, as despesas com o Pibid Diversidade de 2010 ficaram à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa 1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência, e no Orçamento da SECAD, Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania – Ação 8741 – Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados,

Em 2012, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a partir do Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 (Brasil, 2012), durante primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff, na primeira gestão do Ministro da Educação Aloizio Mercadante. No entanto, a SECADI foi extinta através do Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019a), logo no início do mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro, na gestão do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez. Legislação consultada no Portal do Senado Federal, disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/legislacao-federal>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

⁴⁴ A lista com os nomes de todas as IES com Projetos Institucionais aprovados no âmbito do Pibid Diversidade 2010 encontra-se disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/pibid-diversidade>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

a ser descentralizado para a CAPES, indicando uma integração de recursos da SECAD e da CAPES à época para financiar o Pibid Diversidade.

Os recursos de custeio para o Pibid Diversidade foram diferenciados. Foi prevista a concessão, a cada período de 12 meses, de R\$ 4.000,00 por licenciando. O financiamento dos Projetos deveria observar o limite máximo de R\$ 2.000.000,00 por Projeto Institucional, pelo prazo de 24 meses. Nos termos da legislação vigente, foi exigida das IPES estaduais e municipais a contrapartida de, no mínimo, 1% da verba de custeio.

Na Tabela 4, a seguir, apresentamos o quantitativo de participantes e de valores pagos em bolsas para o Pibid Diversidade 2010.

Tabela 4 - Bolsas concedidas para o Pibid Diversidade 2010

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
02/2010	Coordenador de área	94	2.237.200,00
	Coordenador institucional	28	804.000,00
	Iniciação à docência	1639	13.990.000,00
	Supervisão	259	3.786.350,00
Total	4	2.020	20.817.550,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Conforme a Tabela 4, participaram do Pibid Diversidade 2010 bolsistas em todas as modalidades, exceto coordenadores de gestão, sendo 1.639 de iniciação à docência. De acordo com esse edital, os valores das bolsas foram reajustados para todas as modalidades, passando a ser de R\$ 1.500,00 para os coordenadores institucionais, R\$ 1.400,00 para os coordenadores de área, R\$ 765,00 para os supervisores e R\$ 400,00 para iniciação à docência.

Quanto aos supervisores do Pibid Diversidade, houve uma modificação nos critérios. No caso de escolas indígenas ou do campo serem unidocentes ou não possuírem professores legalmente habilitados, o edital considerou a possibilidade de os supervisores serem docentes de escolas públicas próximas ou mestrandos e doutorandos que tivessem como objeto de estudo e formação em nível de pós-graduação a educação do campo ou indígena⁴⁵.

⁴⁵ Pelos dados obtidos para esta pesquisa, não foi possível identificar quais desses 259 supervisores do Pibid Diversidade 2010 eram professores de escolas próximas às escolas indígenas e do campo parceiras das IES e quais deles eram pós-graduandos.

Em 03 de janeiro de 2011 foi lançado mais um edital de expansão do Pibid, o Edital CAPES n.º 01/2011 (Brasil, 2011), regulamentado pela Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010e), direcionado ao apoio de novos Projetos Institucionais das IPES. As IPES já participantes puderam submeter novo Projeto Institucional, com indicação de um outro coordenador institucional e outros coordenadores de área nos casos de novos subprojetos para os cursos de licenciatura já participantes. Portanto, nas IPES já participantes, o Pibid passou a ter projetos paralelos, como foi o caso da Universidade Federal Fluminense. Com essas diretrizes, consideramos que houve uma ação deliberada da CAPES voltada para estimular a expansão do Pibid não somente para outras IPES, mas dentro das instituições já participantes, de maneira a abarcar mais licenciandos e professores do ensino superior e da educação básica.

Em relação às instituições escolares, conforme o Art. 6º do Decreto 7.219/2010, o Pibid passou a atender à formação de professores em nível superior para atuar em todos os níveis – Ensino Médio (EM), Ensino Fundamental (EF) e Educação Infantil (EI) – e todas as modalidades – ensino regular, EJA, educação especial – incluindo aquelas de caráter intercultural, que passaram a ser parceiras do Pibid Diversidade.

Na Tabela 5, abaixo, temos o quantitativo de participantes em todas as modalidades e os valores pagos em bolsas para o Pibid 2011.

Tabela 5 - Bolsas concedidas para o Pibid 2011

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
01/2011	Coordenador de gestão	168	4.363.800,00
	Coordenador de área	1391	40.916.045,00
	Coordenador institucional	87	3.223.500,00
	Iniciação à docência	25347	159.093.965,00
	Supervisão	3257	47.532.805,00
Total	5	30.250	255.130.115,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

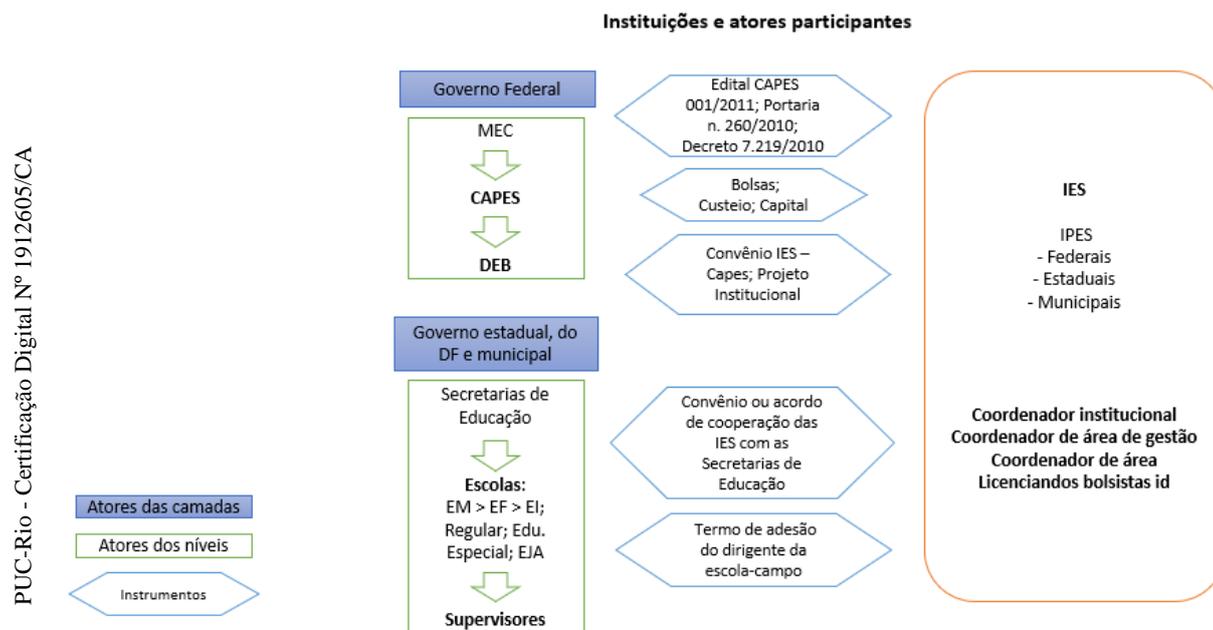
Conforme os dados da Tabela 5, o quantitativo de participantes do Pibid 2011 se aproximou daqueles que entraram através do Edital 02/2009, incluindo todas as modalidades, nos 106 Projetos Institucionais aprovados⁴⁶. Esse foi o edital

⁴⁶ A relação completa das IES com Projetos Institucionais aprovados no âmbito do Pibid 2011, novos ou adicionais, encontra-se disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a>

em que apareceu a modalidade *coordenação de área de gestão de processos educacionais*, para indicação já no momento da submissão das propostas. O total investido em bolsas demonstrou mais uma vez a intencionalidade do MEC no direcionamento de aportes de recursos crescentes no âmbito da CAPES para o programa.

Consideramos que foi mantida a estruturação do arranjo de implementação do Pibid, com essas mudanças incrementais, conforme a Figura 9, a seguir. Destacamos dentre os instrumentos o aumento significativo de recursos para bolsas, custeio e capital, visando uma expansão do programa, incentivando a participação de mais IPES e o crescimento do Pibid nas IES já participantes.

Figura 9 – Arranjo de implementação do Pibid 2011



Fonte: elaboração da autora com base no Edital CAPES n.º 01/2011, na Portaria CAPES n.º 260 de 30/12/2010 e no Decreto n.º 7.219/2010.

Os recursos destinados para aquele exercício foram relacionados à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES prevista no Programa 1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Quanto ao custeio, pela primeira vez foi mencionado no edital o pedido de contrapartida para todas as IPES, nos termos da legislação

vigente de, no mínimo, 1% da verba de custeio, considerando a concessão do valor máximo por subprojeto de R\$ 30.000,00, a cada período de 12 meses, tendo como base de cálculo R\$ 750,00 por licenciando, podendo chegar até o limite de R\$ 2.000.000,00 por Projeto Institucional. Pela primeira vez foi mencionada a possibilidade de repasse de verba para despesas de capital para as IPES participantes desse edital, conforme a disponibilidade orçamentária.

Em 2012 foi lançado o quinto edital do Pibid, o Edital CAPES n.º 011/2012, em 19 de março de 2012 (Brasil, 2012c), para o qual as IES privadas sem fins lucrativos, assim como as IPES que ainda não participavam do programa, puderam submeter propostas, configurando mais uma edição de indução à expansão do programa. Para as IES com projetos aprovados pelos editais 02/2009, 18/2010 e 01/2011, esse foi um edital de ajustes para alterações do Projeto Institucional vigente, isto é, ampliação ou redução do número de bolsas e/ou de subprojetos. Foram aprovados mais 52 novos Projetos Institucionais no âmbito do edital de 2012. Outras aprovações foram referentes aos ajustes dos Projetos Institucionais já aprovados para os editais de 2009, 2010 e 2011⁴⁷. Esse edital também esteve sob a regulamentação da Portaria 260/2010.

A previsão do edital 11/2012 foi de conceder cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência e para coordenadores e supervisores participantes, além de recursos de custeio para os Projetos Institucionais no valor máximo de R\$30.000,00 por Subprojeto por ano, mantendo a base de cálculo de R\$750,00 por licenciando. Conforme os dados da Tabela 6, abaixo, verificamos que o incremento de participantes novos foi de 6.242 bolsistas para todas as modalidades⁴⁸. Os recursos destinados para aquele exercício foram relacionados à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa 1448 – Qualidade na Escola, Ação 20RO – Concessão de Bolsa de Apoio à Educação Básica, e Ação 20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica.

⁴⁷ As informações relativas aos novos Projetos Institucionais aprovados para o Pibid 2012 e aos ajustes dos anteriores – 2009, 2010 e 2011 – encontram-se disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

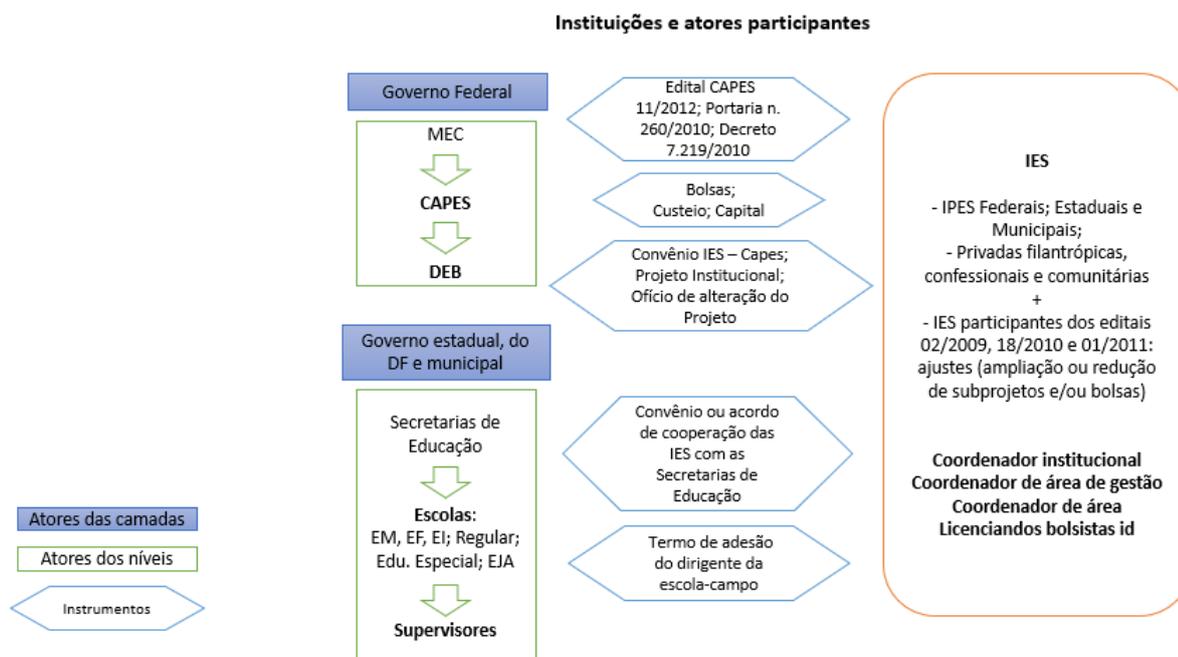
⁴⁸ Vale destacar que os participantes que entraram através dos Projetos Institucionais de ajustes submetidos em 2012 dos editais de 2009, 2010 e 2011, foram acrescidos aos participantes daqueles editais.

Tabela 6 - Bolsas concedidas para o Pibid 2012

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
11/2012	Coordenador de gestão	58	1.142.400,00
	Coordenador de área	363	7.961.800,00
	Coordenador institucional	60	1.434.000,00
	Iniciação à docência	5057	26.218.800,00
	Supervisão	704	8.022.555,00
Total	5	6.242	44.779.555,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Conforme os dados documentais, dos participantes e dos valores pagos em bolsas, dos Projetos Institucionais aprovados e das IES participantes entre os editais de 2007 a 2012 apresentados até aqui, observamos que o Pibid foi crescendo de maneira significativa enquanto uma política pública para a formação de professores. Todas essas características resultaram na consolidação de uma estrutura de arranjo de implementação, como apresentamos na Figura 10, abaixo, que caracterizou o Pibid até aquele momento, demonstrando uma estabilização e continuidade da política no que diz respeito aos atores e instituições participantes e aos instrumentos, cujas mudanças foram incrementais à estrutura básica iniciada em 2007.

Figura 10 - Arranjo de implementação do Pibid 2012

Fonte: elaboração da autora com base no Edital CAPES n.º 11/2012, na Portaria CAPES n.º 260 de 30/12/2010 e no Decreto n.º 7.219/2010.

A sexta edição do Pibid foi lançada com o Edital CAPES n.º 61/2013, de 2 de agosto de 2013 (Brasil, 2013d), implementado entre março de 2014 e março de 2018. Esse foi o principal edital de expansão do programa, decorrente do significativo número de participantes. A partir desse edital, os anteriores foram finalizados e as IES contempladas passaram a ter apenas um Projeto Institucional ativo.

Para o desenvolvimento dos Projetos Institucionais vinculados ao edital 61/2013, a CAPES previu a concessão de 72.000 bolsas de iniciação à docência. Dessas bolsas, 10.000 seriam destinadas a estudantes de licenciatura de IES privadas com fins lucrativos vinculados ao Programa Universidade para Todos (ProUni), constituindo a modalidade *Pibid-ProUni*, conforme o edital.

Como resultado da articulação do Pibid ao ProUni, pela primeira vez, tornaram-se elegíveis as IES privadas com fins lucrativos, desde que tivessem aderido ao ProUni, que tivessem cursos de licenciatura devidamente recomendados pelo MEC e número suficiente de discentes bolsistas elegíveis para formarem o quantitativo necessário para os Subprojetos. Sendo assim, essa foi a primeira edição do Pibid que considerou elegíveis IES de todas as categorias administrativas.

Os recursos destinados ao edital 61/2013 para bolsas e custeio correram à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa 2030 – Educação Básica, por meio das Ações 20RO – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica e 20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica. A base de cálculo para concessão dos recursos de custeio foi a mesma do Pibid 2012, sendo previsto o repasse além desse limite, respeitando o valor por licenciando, assim como a possibilidade de recursos de capital, conforme a disponibilidade. Os recursos seriam repassados em quatro parcelas, uma a cada ano, de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES, a apresentação dos relatórios parciais e das prestações de contas e a execução dos recursos dos Projetos Institucionais.

Para as IES do Pibid-ProUni, tendo por base a Portaria CAPES n.º 59, de 13 de maio de 2013 (Brasil, 2013b), os Projetos Institucionais contaram com recursos de custeio como contrapartida financeira da própria instituição no mesmo valor do cálculo por licenciando e limite máximo por subprojeto por ano repassados pela CAPES para as demais IES.

Também em 2013 foi lançado o segundo edital do Pibid Diversidade, o Edital CAPES n.º 066, de 06 de setembro de 2013 (Brasil, 2013e), direcionado às IES públicas e privadas sem fins lucrativos. O tempo de vigência desse edital foi o mesmo do 61/2013. O objetivo da CAPES foi conceder 3.000 bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, além dos recursos de custeio para apoiar as suas atividades, com o mesmo cálculo do edital do Pibid Diversidade 2010.

Conforme o edital 66/2013, os recursos destinados ao Pibid Diversidade 2013, naquele exercício, correram à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa 2030 – Educação Básica, por meio das Ações 0000 - Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, e 20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica.

Para os professores das IES coordenadores de área os requisitos foram mais exigentes em relação à experiência requerida em docência intercultural indígena e do campo. Já para os supervisores, foi mantido o critério específico para a seleção de aluno de pós-graduação para ocupar o cargo na ausência dos requisitos mínimos para os docentes das escolas-campo selecionadas.

Em 2014, ano do início da implementação desses editais, o Pibid passou a envolver 90.254 bolsistas de todas as modalidades, incluindo o Pibid-ProUni⁴⁹ e o Pibid Diversidade, conforme verificamos na Tabela 7, abaixo.

Tabela 7 - Bolsas concedidas para o Pibid e o Pibid Diversidade em 2014

Edital	Modalidade	N participantes Pibid	N participantes Pibid Diversidade	Total
61/2013 e 66/2013	Coordenação de Gestão	440	15	455
	Coordenação de Área	4.790	134	4.924
	Coordenação Institucional	284	29	319
	Iniciação à docência	70.192	2.653	72.845
	Supervisão	11.354	363*	11.717
Total	5	87.060	3.194	90.254

Fonte: Adap. de Dados e Relatórios CAPES/Pibid. Dados atualizados em 21 de julho de 2014.

⁴⁹ Não obtivemos dados desagregados para o Pibid-ProUni para esta pesquisa.

Conforme os dados da Tabela 7, dentre os participantes do Pibid que iniciaram as atividades em 2014, mais de setenta e dois mil eram graduandos de cursos de licenciatura, quase doze mil professores da educação básica⁵⁰ e cerca de cinco mil e seiscentos eram professores do ensino superior. Esses Projetos Institucionais estiveram ativos em 284 IES com o Pibid e mais 29 Projetos Pibid Diversidade, perfazendo um total de 313 Projetos Institucionais, conforme os dados da Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 - IES e Projetos Institucionais do Pibid e Pibid Diversidade em 2014

Região	IES	Projetos Pibid	Projetos Pibid Diversidade	Total
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Adap. de Dados e Relatórios CAPES/Pibid, 2014. Dados atualizados em 21/07/2014.

Os 313 Projetos Institucionais estavam distribuídos em 855 *campi* de 284 IES públicas e privadas, conforme consta no relatório de avaliação do Pibid publicado em 2014 (Gatti et al., 2014). Em relação à distribuição entre as regiões brasileiras, houve maior concentração de Projetos Pibid no Sudeste (114), seguido da região Sul (66) e Nordeste (56), e em menor quantidade nas regiões Norte (27) e Centro-Oeste (21). Entretanto, em relação ao quantitativo de Projetos Pibid Diversidade há maior concentração na região Nordeste (10), seguida das regiões Sul (6), Norte (5) e Centro-Oeste (5), e apenas 3 na região Nordeste. Essa distribuição está relacionada à quantidade de IES conforme as regiões brasileiras, assim como a existência de cursos de licenciaturas interculturais indígenas e do campo.

Quando observamos os dados sobre a quantidade de participantes e os valores pagos em bolsas para esses editais separadamente, como apresentamos nas Tabelas 9 e 10, a seguir, conseguimos saber o quantitativo total de participantes durante os quatro anos de vigência desses editais.

⁵⁰ Dentre os supervisores do Pibid Diversidade, alguns eram mestrandos e doutorandos, conforme os requisitos do Edital n.º 66/2013. Nos dados obtidos para esta pesquisa, também não foi possível identificar o quantitativo exato de pós-graduandos que atuaram como supervisores no âmbito desse edital.

Tabela 9 - Bolsas concedidas para o Pibid 2013

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
61/2013	Coordenador de gestão	729	23.717.400,00
	Coordenador de área	7333	295.431.480,00
	Coordenador institucional	429	19.599.000,00
	Iniciação à docência	156025	1.151.210.060,00
	Supervisão	17479	347.789.720,00
Total	5	181.995	1.837.747.660,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Tabela 10 - Bolsas concedidas para o Pibid Diversidade 2013

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
66/2013	Coordenador de gestão	20	477.400,00
	Coordenador de área	219	7.880.600,00
	Coordenador institucional	40	1.854.000,00
	Iniciação à docência	3938	37.780.800,00
	Supervisão	539	9.438.170,00
Total	5	4.756	57.430.970,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Os dados da Tabela 9 revelam que durante a vigência do edital 61/2013, que inclui a modalidade Pibid-ProUni, participaram do programa mais de cento e oitenta e um mil bolsistas, sendo mais de cento e cinquenta e seis licenciandos. Os valores pagos ultrapassaram a quantia de um bilhão de reais. Já o Pibid Diversidade dobrou o número de participantes em relação ao edital de 2010, conforme a Tabela 10.

Ainda que esse número de participantes não tenha abarcado a totalidade dos licenciandos de todas as IES do país, estabelecendo uma diferença entre aqueles que puderam ter maiores oportunidades de contato com as escolas durante a formação inicial, através do Pibid ou do Pibid Diversidade, e aqueles que tiveram essa experiência somente através do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório dos respectivos cursos, consideramos esse total expressivo para um só programa de formação de professores da DEB/CAPES.

Na ocasião, a DEB passou a ser chamada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Dentro da DEB, foi criada a Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV), com duas coordenadorias técnicas: a Coordenação de Valorização da Formação Docente (CVD), responsável

pelos Projetos Institucionais, e a Coordenação de Apoio à Inovação e à Pesquisa em Educação (CINPE), uma coordenadoria técnica responsável pelos pagamentos das bolsas e, posteriormente, pela gestão da Plataforma CAPES de Educação Básica, antiga Plataforma Freire. Consideramos que a criação dessas coordenações na ocasião apontou para um direcionamento mais específico das atividades da DEB para o tema da formação de professores, através da continuidade do fomento e expansão do Pibid⁵¹.

Quanto aos recursos executados, cujos dados para os anos de 2009 a 2013 (bolsas e custeio) podem ser observados na Tabela 11, a seguir, também apresentaram crescimento ano a ano naquele período, ultrapassando setecentos milhões de reais. Na Tabela 11, os recursos para o ano de 2013 ainda não se referem aos editais 61/2013 e 66/2013, que foram implementados a partir de março de 2014. Conforme os dados da DEB/SIC-CAPES obtidos em dezembro de 2021, “em relação ao repasse de recursos de custeio, o Programa Pibid concedeu o valor de R\$ 39.146.307,91 aos projetos institucionais vigentes no período entre 05/2013 e 2017, vinculados a diferentes editais, repassados aos beneficiários por meio do instrumento "Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa – AUXPE”⁵².

Tabela 11 - Pibid: evolução dos recursos executados

Ano	Recurso Executado (R\$)
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51

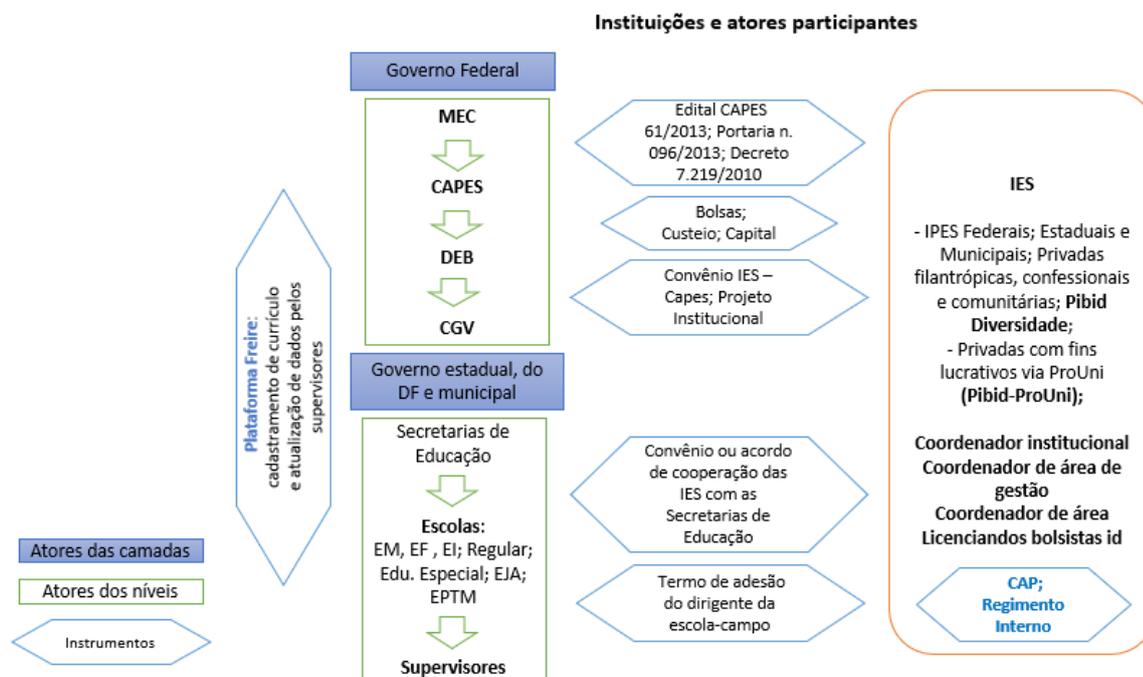
Fonte: Adap. de Relatório de Gestão Pibid DEB/CAPES, 2013 (CAPES, 2013c, p. 34).

⁵¹ Na ocasião, a DEB era responsável também pela gestão de outros programas e projetos voltados às licenciaturas.

⁵² Ainda conforme os dados obtidos para a pesquisa através da DEB/SIC-CAPES em dezembro de 2021, “as informações sobre valores repassados em período anterior ainda estão em processo de consolidação, por envolverem processos de concessão e prestação de contas em papel”. Em função disso, utilizamos os dados disponíveis no Relatório de Gestão da CAPES de 2013 para os anos anteriores para uma noção geral dos recursos executados. Todavia, esses dados do Relatório de 2013 estão agregados para bolsas e custeio, conforme a Tabela 11. Portanto, não podem ser comparados aos do período entre maio de 2013 e 2017, apresentados em seguida.

Consideramos que o arranjo de implementação do Pibid se tornou mais complexo a partir dos editais de 2013, ao envolver mais instituições e instrumentos, conforme apresentamos na Figura 11, a seguir.

Figura 11 - Arranjo de implementação do Pibid 2013



Fonte: elaboração da autora com base na base no Edital CAPES n.º 61/2013 e n.º 66/2013, na Portaria CAPES n.º 096/2013 e no Decreto n.º 7.219/2010.

Em relação às instituições participantes, destacamos a inclusão das IES privadas com fins lucrativos dentre aquelas elegíveis a participarem do programa. A inclusão dessas instituições trouxe uma outra categoria de participantes para a governança do Pibid, que são os atores privados, através da articulação a um dos programas do MEC que visou à expansão o ensino superior, o ProUni. Com isso, o Pibid passou a se articular a mais uma das políticas educacionais do MEC, que resultou na modalidade Pibid-ProUni. Em relação às instituições escolares, passou a ser aceita a modalidade ensino profissionalizante técnico de nível médio (EPTM) em escolas-campo de ensino médio.

Para todas as IES participantes, foi possível propor Projetos Institucionais abrangendo subprojetos de 29 áreas de licenciaturas, sem a consideração de prioridades. Essas áreas foram: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática,

Letras – Alemão, Letras – Espanhol, Letras – Francês, Letras – Inglês, Letras – Italiano, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro e Interdisciplinar (com até 4 áreas). Assim como nos editais anteriores, cada área por polo/*campus* compôs um subprojeto diferente.

Conforme proposto no novo regulamento instituído para o Pibid e o Pibid Diversidade, a Portaria CAPES n.º 096, de 18 de julho de 2013 (Brasil, 2013c), destacamos a criação de dois instrumentos para o Pibid no âmbito das IES a partir dos editais 61/2013 e 66/2013: o Regimento Interno e a Comissão de Acompanhamento do Pibid – CAP.

As IES com Projetos Institucionais aprovados deveriam elaborar um Regimento Interno para o Pibid. Um instrumento da implementação e organização do Pibid em cada IES que deveria conter, no mínimo:

- I – as características do programa na IES;
- II – os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes;
- III – a composição da equipe gestora do programa na IES;
- IV – as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid;
- V – os instrumentos de acompanhamento dos egressos do Pibid;
- VI – os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;
- VII – a sistemática de avaliação de todos os membros do Pibid;
- VIII – os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;
- IX – a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do Pibid;
- X – os motivos de desligamento dos membros do Pibid (Brasil, 2013c, Art. 60).

Consideramos que, além de constituir um instrumento de gestão do Pibid nas IES, o Regimento Interno também visou o acompanhamento e avaliação do programa internamente, por exemplo, ao propor criação de mecanismos de acompanhamento das escolas-campo, dos egressos, avaliação sistemática de todos os membros e criação de indicadores de avaliação. Portanto, um instrumento de institucionalização do Pibid em cada IES, assim como a Comissão de Acompanhamento do Pibid – CAP.

A CAP foi uma comissão proposta para o acompanhamento do Pibid em cada IES, composta por diferentes representantes das modalidades de bolsistas coordenadores de área, supervisores e licenciandos, eleitos por seus pares, além de membros externos do programa de acordo com o Regimento Interno, sob a liderança do coordenador institucional. Foram estabelecidas como competências das CAP em cada IES:

- I – assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;
- II – propor a criação do Regimento Interno do Programa;
- III – aprovar relatórios internos do Pibid – parciais e finais, antes do encaminhamento à CAPES;
- IV – examinar solicitações dos bolsistas do Pibid;
- V – aprovar orçamento interno do programa;
- VI – elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;
- VII – contatar a direção das escolas participantes do Pibid, quando necessário;
- VIII – propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do Pibid nas escolas participantes e nos subprojetos;
- IX – organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa.
- X – deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa (Brasil, 2013c, Art. 64).

Podemos dizer que as CAP, no âmbito de cada IES, foi um instrumento que colaborou no fortalecimento do Pibid no âmbito das instituições formadoras e na construção de consensos entre os participantes do seu Projeto Institucional.

Um instrumento estabelecido no arranjo institucional de implementação do Pibid em âmbito nacional, a partir dos editais 61/2013 e 66/2013, foi a Plataforma Freire. Até então, a Plataforma Freire era utilizada apenas no âmbito do Parfor. No edital 61/2013, ela foi proposta para cadastramento do currículo dos supervisores e manutenção da atualização dos seus dados, sendo, portanto, um instrumento que estabelecia uma articulação direta entre o MEC e os professores supervisores participantes. Nos editais subsequentes, 07/2018 e 02/2020, veremos que a Plataforma Freire foi ganhando cada vez mais importância no âmbito da gestão do Pibid pela CAPES, permitindo a participação das instituições e atores a partir de diferentes perfis.

Destacamos também a atualização do regulamento do Pibid, a partir da própria Portaria 096/2013, como uma importante mudança na coordenação entre os atores e instituições envolvidas. Conforme a fala do representante do ForPibid, essa portaria fora construída com a participação também das IES e não só pela CAPES, e passou a ser um instrumento reconhecido e aceito por todos os bolsistas envolvidos, em especial os professores coordenadores, o que também foi afirmado por um dos gestores da CAPES entrevistados.

Importante destacar que a partir de 2015, o país viveu uma crise que gerou instabilidades econômica e política em nível federal, e influenciou na formulação e implementação de muitas políticas educacionais, incluindo o Pibid, como já apontado por outras pesquisas sobre o programa (Litvin, 2018; Campelo, 2019).

Entre os anos de 2015 e 2018, por exemplo, o MEC foi ocupado por diferentes Ministros⁵³, que, conforme a fala do representante do ForPibid, não tinham um conhecimento sobre o Pibid e chegaram a questionar, assim como alguns presidentes da CAPES, a eficácia do programa, além de considerá-lo dispendioso. Em 31 de agosto de 2016, a instabilidade política culminou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. Em seu lugar, assumiu a Presidência da República o até então Vice-Presidente Michel Temer.

Como consequência desse contexto, a partir de 2015-2016 o Pibid começou a passar por instabilidades que colocaram em risco a sua permanência dentre as políticas de formação de professores da DEB/CAPES. Por exemplo, essa mesma Portaria 096/2013 foi objeto de muitas disputas, quando em 2016 o então Ministro da Educação Aloízio Mercadante e o Presidente da CAPES Carlos Nobre propuseram um novo regulamento, a Portaria n.º 46, de 11 de abril de 2016 (Brasil, 2016a), que descaracterizaria totalmente o Pibid em relação às suas propostas até então construídas e desenvolvidas no âmbito da CAPES, das IES e das escolas.

No entanto, a mobilização do ForPibid, das IES, dos bolsistas coordenadores, supervisores e licenciandos e das escolas-campo conseguiu pressionar o MEC e a CAPES, revogar a Portaria 46/2016 e manter o programa, ainda que com redução de bolsas. Essa mobilização também contou com forte apoio da população através da assinatura de abaixo-assinados, mobilização pelas redes sociais e mobilização política por parte do ForPibid junto a parlamentares em busca de apoio para a manutenção do Programa.

Apesar do clima político mais conturbado que se instaurou após o *impeachment*, conforme a fala do representante do ForPibid, os acontecimentos subsequentes de troca de Presidente da República e de Ministro da Educação, favorecem as articulações lideradas pelo ForPibid com vistas à permanência do programa, com base na Portaria 096/2013 (Brasil, 2013c):

Quando o Temer assume, ele já muda o Ministério. A gente já sabe que a presença da CAPES [...], a vinculação com Abílio Baeta Neves, quem foi que assumiu, que ele assumiria a CAPES, [...] explica a situação, diz como é, qual era a nossa luta e tal e contraditoriamente, assim, o golpe veio ao nosso favor nesse caso. Quando

⁵³ Cid Gomes, de 02/01/2015 a 19/03/2015; Renato Janine Ribeiro, de 06/04/2015 a 04/10/2015; Ministro Aloízio Mercadante, de 05/10/2015 a 11/05/2016; José Mendonça Bezerra Filho, de 12/05/2016 a 06/04/2018; Rossieli Soares da Silva, de 06/04/2018 a 31/12/2018. Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

tão logo uns dias depois ele assume, ele revoga tudo aquilo e a gente continua o edital que iniciou em dois mil e quatorze [...] (Representante do ForPibid).

Ao ser mantido o Pibid com as suas características iniciais e a volta da Portaria 096/2013, consideramos que o programa saiu fortalecido politicamente, ainda que as bolsas em vacância nas IES naquele momento tenham sido cortadas. Contudo, o Pibid demonstrou ter ganhado vida própria a partir da sua forte apropriação pelas licenciaturas e pelos licenciandos e por grande parte do campo da formação de professores, o que foi fundamental na luta pela sua permanência, representada pelo ForPibid, também no âmbito das suas capacidades estatais políticas.

Consideramos que os arranjos de implementação propostos entre os editais de 2007 e 2013, dotaram o Pibid de altas capacidades estatais técnico-administrativas desde os gestores envolvidos na DEB/CAPES, na qual está alocado. O Pibid foi crescendo ao longo do tempo na DEB, que a partir de 2012 foi renomeada, indicando a sua especificidade em coordenar políticas de formação de professores para o magistério da educação básica. Os gestores atuantes no âmbito da formulação na DEB também estabeleceram desde o início mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa, através de relatórios de atividades e de prestação de conta dos recursos de custeio pelos coordenadores institucionais e visitas técnicas da CAPES às IES. Em âmbito nacional foi elaborado pelo MEC um Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013 (CAPES, 2013c) e um estudo avaliativo (Gatti et al. 2014), que demonstram uma intencionalidade dos gestores no acompanhamento e avaliação do Pibid desde o seu início.

Desde o início do Pibid também foram estabelecidos canais de comunicação direta dos gestores da DEB com as IES. Os coordenadores responsáveis por essa gestão na DEB eram servidores de carreira da CAPES, inclusive com formação em pós-graduação e pesquisas realizadas sobre o Pibid, conforme as entrevistas realizadas e os dados obtidos, demonstrando busca de conhecimento sobre o programa, com vistas ao aperfeiçoamento da política. Também verificamos uma busca pela institucionalização do Pibid com a criação do Decreto 7.2019/2010 e através da sua vinculação à Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica em 2009, cuja legislação foi atualizada através do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2016b).

Consideramos também a existência de altas capacidades estatais técnico-

administrativas dos demais participantes. No caso das IES, elas deveriam cumprir determinados requisitos que eram verificados pela DEB/CAPES para a aprovação dos Projetos Institucionais ou não. No início não era obrigatório o vínculo dos coordenadores com as licenciaturas, mas passou a ser nos editais subsequentes. A escolha dos professores supervisores e das escolas também deveria obedecer a requisitos específicos, visando a sua adequação ao que era proposto nos editais e nas portarias. Essas escolhas foram decorrentes de seleções específicas realizadas pelos coordenadores de área no caso estudado nesta pesquisa, visando a participação de supervisores comprometidos com a formação dos licenciandos e alinhados às suas concepções de formação de professores, como apresentaremos no Capítulo 6.

Podemos dizer que, ainda que o Pibid tenha crescido e ganhado densidade enquanto uma política pública de formação de professores, agregando diferentes categorias de IES, cursos/áreas de licenciaturas, até mesmo as licenciaturas interculturais em modalidade específica, ele manteve a sua estrutura básica com mudanças incrementais, por exemplo, a inclusão de Regimento Interno e CAP em cada IES e da Plataforma Freire em âmbito nacional para cadastramento e atualização dos currículos dos professores da educação básica. Ainda dentre os instrumentos, destacamos a constante atualização das portarias regulamentadoras e os aportes de recursos crescentes para bolsas e custeio, como fortes incentivos à participação das IES e cada um dos atores envolvidos diretamente – os professores coordenadores, os professores supervisores e os licenciandos de iniciação à docência – que foi crescendo a cada novo edital.

Consideramos que esse arranjo de implementação do Pibid que se manteve, tendo apenas mudanças incrementais, implicou uma articulação mais direta entre as IES e as escolas-campo, e indiretamente com as Secretarias de Educação, dentre os agentes envolvidos no triângulo da formação docente no Pibid. Essa configuração proporcionou autonomia para os professores das IES na elaboração dos Projetos Institucionais e dos coordenadores de área para os subprojetos, apontando para o protagonismo das IES.

Retomaremos os esquemas do triângulo da formação docente no Pibid entre os editais de 2007 e 2013 e as suas implicações para cada um dos atores e instituições participantes na seção 5.3 deste capítulo.

5.2.

Propostas de reconfiguração do Pibid: os editais de 2018 e 2020 e os novos arranjos de implementação

Em 1º de março de 2018 foi lançado o sétimo edital do Pibid, o Edital CAPES n.º 07, de 01 de março de 2018 (Brasil, 2018a), em meio aos pedidos de prorrogação dos editais 61/2013 e 66/2013 pelo ForPibid e participantes de todo o país através de abaixo-assinados, que não foram atendidos. Em 12 de março de 2018 a CAPES lançou um novo regulamento, a Portaria CAPES n.º 45/2018 (Brasil, 2018c)⁵⁴, e revogou a 096/2013. Entretanto, a Portaria 45/2018 foi alterada, passando a vigorar em seu lugar a Portaria n.º 175 de 7 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018c). Esse edital e os documentos regulamentadores foram lançados durante o Governo de Michel Temer, que assumiu a Presidência da República após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff.

Dado que o edital 07/2018 só foi implementado a partir do mês de agosto, houve um hiato entre o fim da vigência dos editais de expansão 61/2013 e 66/2013, em 31 de março de 2018, e o início da implementação do novo edital em 01 de agosto de 2018. No edital 7/2018 mantiveram-se como elegíveis ao Pibid as IES públicas e privadas sem e com fins lucrativos, sendo essa última categoria administrativa novamente vinculada ao ProUni⁵⁵. As IES públicas candidatas deveriam ter, pelo menos, um curso de licenciatura elegível presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao tornar elegíveis os cursos da UAB, o Pibid também foi articulado a esse programa, que é desenvolvido no âmbito da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES).

Apresentamos na Tabela 12, abaixo, o quantitativo de participantes e os

⁵⁴ Regulamento da concessão de bolsa e do regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa Portaria foi conjunta ao Programa de Residência Pedagógica (RP), assim como a Portaria n.º 175/2018, que alterou parte da sua redação. O RP é um programa nos moldes do Pibid direcionado aos licenciandos a partir da segunda metade dos cursos, chamados residentes. O RP também é um programa voltado à formação inicial de professores da DEB, cuja gestão é realizada pela Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDOC).

⁵⁵ Apesar de ser mantida a vinculação do ProUni ao Pibid para a participação das IES privadas com fins lucrativos, a denominação “Pibid-ProUni” não consta no edital 07/2018 nem nas Portarias que o regulamentaram. Sendo assim, optamos por não utilizar a expressão “Pibid-ProUni” na análise dos documentos e entrevistas referentes a essa edição do programa. Uma mudança instituída pelo edital 07/2018 para as IES privadas com fins lucrativos foi que as cotas de bolsas do Pibid não preenchidas por discentes bolsistas do ProUni poderiam ser utilizadas por discentes não integrantes do ProUni (Brasil, 2018a, p. 4), diferentemente do edital 61/2013, cujas “concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni puderam ser remanejadas para as IES públicas e privadas sem fins lucrativos (Brasil, 2013d, p. 1).

valores pagos em bolsas para o Pibid 2018.

Tabela 12 - Bolsas concedidas para o Pibid 2018

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
07/2018	Coordenador de área	2149	42.292.600,00
	Coordenador institucional	323	7.122.000,00
	Iniciação à docência	51238	294.656.400,00
	Supervisão	6401	72.274.905,00
Total	5	60.111	416.345.905,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Conforme os dados da Tabela 12, primeiramente, observamos que deixou de existir a modalidade coordenação gestão com bolsas financiadas pela CAPES. Essa modalidade passou a ser a contrapartida mínima das IES pedida pela CAPES⁵⁶. Para esse edital, seriam disponibilizadas até 45 mil cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência. Durante os 18 meses de vigência do edital, passaram pelo Pibid mais de cinquenta e um mil licenciandos.

Verificamos que houve uma redução do número total de participantes e dos valores pagos em bolsas, quando comparado ao edital anterior. O total de participantes na modalidade iniciação à docência durante o edital 07/2018 correspondeu a 32,83% dos participantes dessa mesma modalidade durante o edital 61/2013. Embora haja grande diferença entre o tempo de vigência desses editais, guardadas as suas proporções, ainda assim consideramos a redução significativa. Ao todo, foram 285 Projetos Institucionais aprovados⁵⁷ para o Pibid 2018.

Quanto aos recursos, durante esse edital, as bolsas foram consignadas no orçamento da CAPES para o exercício de 2018 na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o programa. Quanto ao custeio, conforme informado pela DEB/SIC-CAPES em dezembro de 2021, “entre 2018 e 2019, os Projetos Institucionais do Pibid receberam recursos de custeio do Programa ProF Licenciatura no valor de R\$ R\$ 4.104.868,00”⁵⁸. Com esses recursos, foram apoiados Projetos Institucionais de IES

⁵⁶ Conforme o item 5.6 do edital, também foi considerada contrapartida da IES a participação sem bolsa de coordenador institucional, de área ou licenciandos.

⁵⁷ Informação disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/08082018-edital-7-pibid-resultado-3-etapa-pdf>>. acesso em: 29 jun. 2022.

⁵⁸ O Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica - ProF Licenciatura, da CAPES, foi regido pela Portaria CAPES n.º 219, de 27 de setembro de 2018 (Brasil, 2018e). Os recursos repassados pelo programa foram destinados ao apoio das atividades dos projetos das

públicas e privadas sem fins lucrativos.

[...] ao longo da implementação do Pibid [...] em algum momento deixou de ter o apoio do custeio diretamente do fomento ao projeto. Esse apoio aconteceu em 2018 por meio do ProF Licenciatura, que era um programa para financiar os projetos de educação básica Pibid e Residência Pedagógica. Nesse caso, [...] o ProF repassava o custeio também ao projeto. Só que antigamente esse custeio era direto na concessão do projeto do Pibid, e aí ele virou via ProF como uma outra possibilidade de a instituição solicitar o custeio pra apoiar o projeto igualmente, ou seja, o recurso chegava ao projeto da mesma maneira, chegava à coordenação do projeto, mas via outra frente de trabalho. A gente separou o custeio da concessão das bolsas [...] (Gestor CAPES 1).

[...] Quando a diretoria se deu conta de que tinha algum recurso de custeio disponível naquele ano, também se decidiu estruturar o ProF Licenciatura que é um programa que veio para viabilizar algum aporte de custeio para as instituições aprovadas no Pibid e Residência. Então, para o edital 2018, a gente conseguiu ainda viabilizar algum recurso de custeio por meio desse outro, dessa outra ação para que eles incrementassem. Para o edital 2020 aí já não havia mesmo nenhum recurso que fosse disponível e eles acabaram se consolidando enquanto editais [...] somente com aporte de bolsas [...] (Gestor CAPES 2).

O ProF Licenciatura foi, portanto, um dos instrumentos criados no âmbito dos editais lançados pela DEB em 2018 tanto para o Pibid quanto para o RP; nesse caso, como um programa específico para repasse de recursos de custeio, conforme a fala dos gestores da CAPES.

Consideramos que o Pibid passou por mudanças significativas em seu arranjo de implementação a partir do Edital 07/2018. É importante ressaltarmos que as mudanças ocorridas no seu arranjo de implementação, incluindo a redução de bolsas e custeio, se deram no contexto de instabilidade política, social e econômica citado anteriormente. Dentre outras consequências, esse contexto resultou em um contingenciamento progressivo de recursos que limitou os gastos públicos por 20 anos, através da Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016d), aprovado pelas Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. A aprovação da EC 95/2016 ocorreu durante a gestão do Presidente Michel Temer, que assumiu a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, dia em que foi aprovado o impeachment da Presidente Dilma

instituições participantes do Pibid e do RP, que envolvessem os licenciandos e o acompanhamento das suas atividades nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores. Como recomendação do documento, as IES deveriam priorizar as atividades de promoção à integração entre elas e as escolas participantes dos projetos. O ProF Licenciatura foi direcionado apenas às despesas de custeio dos Projetos do Pibid e RP (CAPES, 2018b).

Rousseff, no segundo ano do seu segundo mandato (AGÊNCIA SENADO, 2016⁵⁹).

A influência do contexto de instabilidade política e econômica realmente trouxe efeitos sobre o Pibid que culminaram na sua reconfiguração, conforme a fala de um dos gestores da CAPES:

[...] o edital 2018, que é quando surge também [...] o Programa Residência Pedagógica, ele vem num momento em que já vinha, já havia uma redução no orçamento ali da CAPES desde 2015, que afeta todas as diretorias da CAPES. A gente observa um movimento de priorização de programas em detrimento de outros e uma necessidade de adequação ao orçamento disponível. Então era um momento que estava dado, que não seria possível o lançamento de um novo Pibid com mais de noventa mil bolsistas. Foi um momento em que é aquela questão, se o Residência Pedagógica vinha como um aperfeiçoamento a substituir o Pibid ou não. Fato é que culmina com toda aquela mobilização nacional [...] 'Fica Pibid' das audiências públicas e a decisão sobre a necessidade de manter o Pibid, mas também de entendimento de que a necessidade do lançamento do que viria ser o Residência Pedagógica, e esses programas passam a ser pensados. E a construção do edital foi conjunta na tentativa de pensar então o que poderia caber a cada um deles para que eles continuassem [...] (Gestor CAPES 2).

Destacamos algumas das mudanças no arranjo de implementação do Pibid, conforme o objeto de investigação desta pesquisa. Uma dessas mudanças foi a sua articulação a outro programa de incentivo à formação de docentes para a educação básica – o Programa de Residência Pedagógica (RP), a diminuição da quantidade de cotas de bolsas oferecidas pela CAPES, como apresentamos nos parágrafos anteriores, mudança nos requisitos dos licenciandos, dos cursos de licenciatura, maior diversidade de atores que passaram a fazer parte dos seus processos decisórios desde a formulação, novos instrumentos e a aderência dos Projetos Institucionais submetidos pelas IES aos quatro indicadores propostos pela DEB/CAPES:

1. Esforço institucional para a inclusão de maior número de discentes;
2. Institucionalização da formação de professores da articulação da IES com as redes de ensino;
3. Esforço de expansão territorial dos subprojetos; e,
4. Experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores.

⁵⁹ Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Da Redação, 28/12/2016, 12h01. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Analizamos esses indicadores separadamente na seção 5.2.1, deste capítulo, especialmente o indicador 3, para compreendermos qual o propósito dos formuladores do Pibid na indução à expansão territorial dos subprojetos.

Sob as novas regras, para serem elegíveis a participarem do Pibid, os licenciandos deveriam ter até 60% da carga horária regimental concluída. Já para integrarem o RP, os licenciandos deveriam ter no mínimo 50% da carga horária regimental concluída. Sendo assim, o Pibid foi direcionado aos licenciandos iniciantes dos cursos, enquanto o RP àqueles mais avançados na formação. Os subprojetos deveriam ter até 24 licenciandos bolsistas por núcleo, com incentivo pela CAPES à participação de coordenadores institucionais, de área e licenciandos não bolsistas. O número de licenciandos não bolsistas por núcleo poderia chegar até seis, totalizando até 30 licenciandos por coordenador de área e três supervisores em cada núcleo.

Houve também uma mudança em relação às licenciaturas participantes. Os gestores da CAPES passaram a utilizar a expressão *componentes curriculares*, ao invés de *áreas* para designar os cursos de licenciatura elegíveis a participar do Pibid: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química ou Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Houve, portanto, uma redução de 29 *áreas* para 18 *componentes curriculares*. Foi também admitida a formação de subprojetos multidisciplinares, combinando os componentes curriculares/cursos acima, nos casos de número reduzido de discentes para formarem subprojetos específicos.

Conforme a fala dos gestores da CAPES, o uso da expressão *componente curricular* teve a intenção deliberada de se referir à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018f), já aprovada pelo MEC em 2017-2018⁶⁰ para a educação básica:

[...] a cada edital em algum momento se ampliou para todas as áreas das licenciaturas, incluindo enfermagem. Depois isso volta e acaba sendo restrito às

⁶⁰ Os documentos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram homologados em 2017. Já o documento do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 4 de dezembro de 2018. Informações disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

áreas da BNCC. Então acho que, naturalmente na história dos programas, os editais eles vão também se adequando ou sendo realizados e reformulados no que é possível numa busca pelo aperfeiçoamento do ponto de vista da gestão, mas também um pouco do alinhamento que nós vínhamos falando, do alinhamento às diretrizes que estão postas ali naquele momento [...], as diretrizes ali do Ministério da Educação, muito também orientada pelas resoluções do CNE (Gestor CAPES 2).

Então, em 2018, a decisão da Diretoria, a percepção, desse alto escalão [...] era de que a gente precisava alinhar o programa com a BNCC [...]. Na época a gente chamava até de componentes curriculares para tentar trazer a BNCC para dentro. Ah, mas as universidades não gostam da BNCC, a maioria critica [...], tudo bem, mas pra gente é uma realidade, é uma lei do Ministério da Educação, nós somos Ministério da Educação, então a gente não pode se dissociar disso como política pública. (Gestor CAPES 3).

[...] O momento político influencia muito, na minha opinião, tá? E aqui eu já saio um pouquinho, afirmo que é a minha opinião. Nesse momento, nós tivemos a professora [...] que foi a diretora que estava na concepção do Pibid. Quando a professora [...] saiu entrou justamente a professora [...] que veio pelo MEC. Tinha uma demanda do MEC muito grande de alinhar com a BNCC e de articular os programas de formação de professores. Então o MEC, digamos assim, teve uma aproximação bem grande com a gente; já tinha, mas aí teve e uma certa, uma ansia que esses programas se articulassem de uma forma [...] que o foco fosse nas escolas. Então você teve uma decisão ali, naquele momento, que trazia, sim, a escola como um objetivo do programa. É, mas é uma, foi uma decisão que aí eu considero de cunho político [...] (Gestor CAPES 3).

A relação direta do Pibid com a BNCC aparece no item 9.7.1 do edital 07/2018, dentre os *princípios de iniciação à docência* elencados:

- I. o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- II. valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III. *intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;*
- IV. estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade,
- V. aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando (Brasil, 2018a, p. 8; grifos meus).

A partir desses dados podemos dizer que a articulação do Pibid à BNCC demonstrou um alinhamento da DEB/CAPES às políticas recentes do Ministério da Educação, tal como afirmado pelos gestores entrevistados, e uma ligação maior às demandas da educação básica e não necessariamente às questões próprias da formação teórico-prática no âmbito dos cursos de licenciatura preconizadas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de 2015, vigentes à época, que estavam sendo implementadas pelas IES, como apontado por Freitas & Selles (2021).

Essa questão foi um dos grandes objetos de polêmica do “novo Pibid” nas IES, que gerou um descontentamento em grande parte dos professores e pesquisadores do campo da formação de professores, dentre outros pontos que foram também objetos de crítica, já apontados por pesquisadores (Campelo & Cruz, 2019), com críticas à BNCC e seus desdobramentos para as diretrizes para a formação de professores (Freitas & Selles, 2021).

Outra mudança importante foi a descontinuidade da modalidade Pibid Diversidade para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Conforme a fala de um dos gestores da CAPES, a descontinuidade do Pibid Diversidade envolveu alguns motivos, tais como: a organização interna das equipes das Coordenações no âmbito da DEB para a gestão das duas modalidades e diminuição de recursos destinados ao Pibid, ainda que tenha reconhecido que os editais separados para o Pibid e Pibid Diversidade implicavam uma valorização social das licenciaturas interculturais. Ainda na opinião do Gestor CAPES 3, a junção das licenciaturas do Pibid Diversidade ao Pibid não foi política:

Como as bolsas eram os mesmos valores, a gente juntou Licenciatura Intercultural Indígena e em Educação do Campo com as áreas tradicionais do Pibid, visando principalmente uma economia de recursos tecnológicos [...]. Nós perdemos muitos recursos humanos também nesse meio tempo, [por] que se tem a equipe do Pibid de 2014, tinham quinze pessoas trabalhando, e hoje nós temos seis. [...] Então, pensando também na limitação de recursos humanos, isso facilita para a gente poder fazer a gestão, fazer o pagamento e conseguir fazer o monitoramento das ações. Então, a motivação principal para juntar foi essa. Não se pagando mais recurso de custeio, pouco se justificava, administrativamente, deixar dois editais separados. Ainda que a gente tenha sempre compreendido que os editais separados implicam numa valorização social. Uma valorização dessas áreas que são mais invisibilizadas, que são menos aceitas, às vezes, por uma sociedade mais tradicional, mais conservadora. A gente compreende plenamente isso, mas realmente não tinha justificativa técnica para fazer. Como também não teve nada político, digamos assim. Então, separou-se. Separou-se não, perdão, uniu-se. (Gestor CAPES 3).

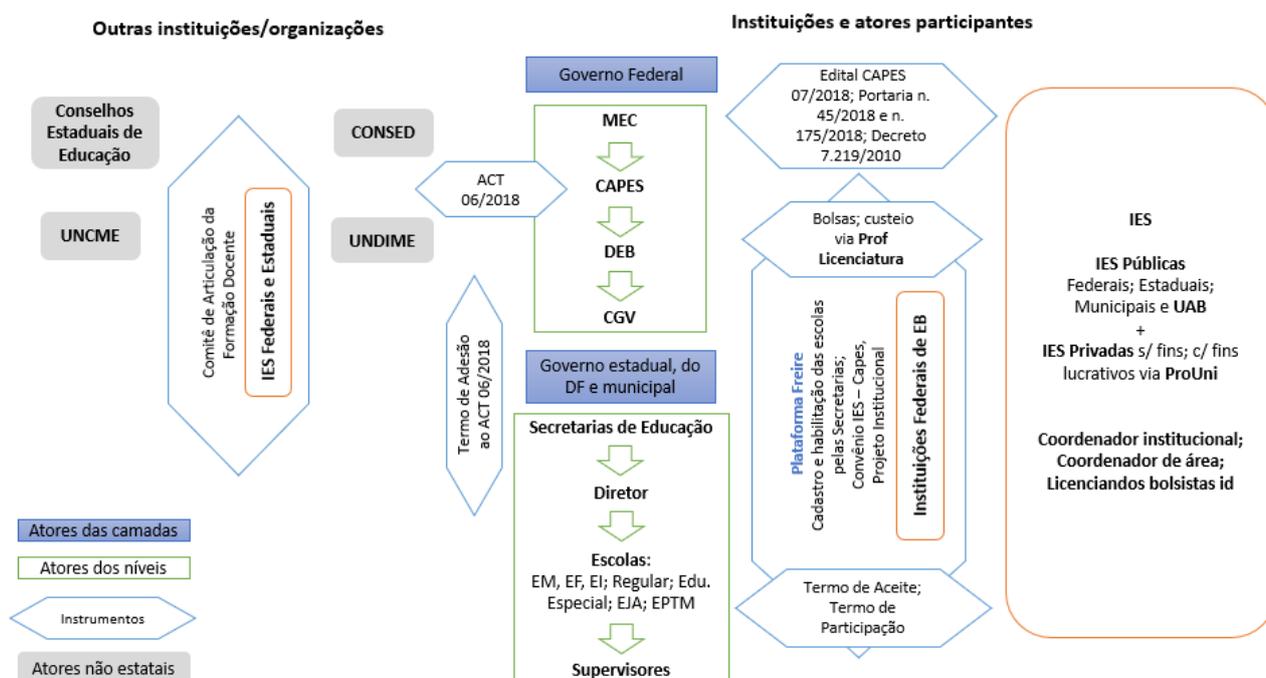
Em outro trecho são mencionados alguns efeitos da diminuição de recursos para financiamento desses subprojetos interculturais, como a redução de intercâmbio nas atividades realizadas. Quanto ao custeio do Pibid, agora ela está por conta das IES, em virtude da alocação de todos os recursos disponíveis em bolsas, dada a conjuntura de redução orçamentária para o programa:

No caso dos indígenas, como eles recebem altos recursos dos cursos, eles continuam fazendo o tempo comunidade e então dá para atender o Pibid mesmo assim. [...]. Eu não posso te afirmar que teve prejuízo nesse sentido para eles. O

que a gente vê é realmente uma adaptação. O programa, atividades são as mesmas atividades, mas agora as universidades entram mais no custeio dessas atividades que a gente já não pode mais comprar o papel com recurso da CAPES; o papel com recurso da universidade. E algumas coisas a gente vê que diminuíram bastante, principalmente, eu acho que os grandes eventos e a quantidade de deslocamentos de diárias e passagens da participação em eventos. [...]. Teve uma época inclusive que era possível com o recurso do Pibid de você participar de eventos internacionais. [...], hoje isso já não é mais custeado, tá? Porque entende-se que quanto mais coisa a gente reverter em bolsa, mas a gente está dentro do escopo do programa. O que não isenta, claro, a possibilidade de que seja repassado custeio se tiver disponibilidade orçamentária (Gestor CAPES 3).

Para a atuação como coordenador de área desses subprojetos, não foi exigida a formação em nível de graduação ou de pós-graduação nas áreas específicas de educação intercultural indígena ou educação do campo. No entanto, a exigência da formação em licenciatura nessas áreas e a atuação em sala de aula nesses componentes curriculares foi uma condição para os professores supervisores das escolas. A edição de 2018 trouxe também outras mudanças ao Pibid que dizem respeito à participação de novos atores institucionais e organizacionais que complexificaram a sua estrutura de governança, como apresentamos na Figura 12, a seguir.

Figura 12 - Arranjo de implementação proposto pela CAPES para o Pibid 2018



Fonte: elaboração própria com base no Edital CAPES 7/2018, Acordo de Cooperação Técnica CAPES 6/2018, nas Portarias CAPES 45/2018 e 175/2018 e no Decreto 7.2019/2010.

Destacamos, dentre esses novos atores, as duas associações civis sem fins lucrativos, que são pessoas jurídicas de direito privado e organizações do terceiro setor, representantes dos secretários estaduais e municipais de educação – o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Conforme os documentos, a participação dessas duas associações teve o objetivo de constituir apoio institucional à implantação de ações e programas integrantes da Política Nacional de Formação dos Profissionais para a Educação Básica, em regime de colaboração, sob a coordenação da CAPES, junto às Secretarias de Educação municipais e estaduais.

Os termos do regime de colaboração entre os entes federativos, que caracterizam as múltiplas camadas, foram instituídos através do Acordo de Cooperação Técnica - ACT 06/2018 (CAPES, 2018a), celebrado entre a CAPES, como o órgão representante do Governo Federal, o Consed e a Undime, como instâncias representativas dos secretários de educação dos estados, do DF e dos municípios, com uma vigência de dois anos. A participação dos estados, do DF e dos municípios foi formalizado por meio do Termo de Adesão ao ACT 06/2018, firmado pelas suas Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes.

O ACT 06/2018 representou um importante instrumento da ação pública celebrado entre os partícipes, considerando a orientação contida na Política Nacional de Formação dos Profissionais para a Educação Básica de fixar os objetivos e de organizar os seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino em consonância com o II PNE, apresentando de maneira explícita os papéis que caberiam a cada um dos atores no âmbito da formulação e da implementação, mas não restrito ao Pibid.

Conforme o documento, o ACT 06/2018 foi instituído considerando a necessidade de se constituir apoio institucional à implantação das ações e programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com o Consed e a Undime, estabelecendo mútua cooperação entre os partícipes. A assinatura do Termo de Adesão ao ACT 06/2018, por sua vez, deveria se dar no âmbito de cada programa que compõe a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, dentre eles o Pibid.

As competências atribuídas à CAPES foram as funções de coordenação, como por exemplo, articular-se com as redes de ensino no planejamento,

implementação e avaliação dos programas que visam ao aprimoramento dos professores da educação básica. À CAPES coube, também, a função de articular as ações de um Comitê de Articulação da Formação Docente em parceria com as Secretarias de Educação dos entes subnacionais e as IES participantes em cada Unidade da Federação (UF).

As competências do Consed e da Undime foram relacionadas ao apoio aos programas no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica nos entes subnacionais. Destacamos dentre essas competências a divulgação do ACT 06/2018 junto às Secretarias de Educação, além da indicação de representantes dos estados e municípios para comporem o Comitê e coordenarem as atividades dos programas em seus respectivos estados e municípios. Já a parceria das instituições da rede federal de educação básica foi efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT 06/2018 firmado por seu dirigente máximo.

No regime de colaboração proposto, caberia ao Comitê a responsabilidade pela articulação e acompanhamento dos projetos de iniciação à docência desenvolvidos no âmbito das redes públicas de educação básica. Conforme o ACT 06/2018, esse Comitê deveria efetivar a cooperação permanente entre a CAPES e os estados no monitoramento e avaliação dos programas de formação inicial e continuada em cada UF, atuando como instância de articulação e de mobilização das redes de ensino e instituições formadoras no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com o II PNE.

No ACT 06/2018 foi prevista que a composição mínima do Comitê de Articulação da Formação Docente em cada UF deveria incluir: um representante da CAPES, dois representantes da Secretaria Estadual de Educação, dois representantes da Undime, dois representantes das IES federais e estaduais, um representante do Conselho Estadual de Educação (CEE) e um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Portanto, foi proposta, além do Consed e da Undime, a participação de outros atores não estatais nos processos decisórios do Pibid mediante a criação do Comitê em cada UF – os CEE e a Uncme.

Nessa estrutura de governança, a formalização da participação das escolas ocorreu via Termo de Aceite pelas Secretarias de Educação que já haviam assinado o Termo de Adesão ao ACT 06/2018. Coube às Secretarias de Educação, indicar ou homologar a participação das escolas de sua rede, após o cadastramento prévio

na Plataforma Freire. Os dirigentes escolares, por sua vez, firmaram Termo de Participação das respectivas escolas-campo. Esses instrumentos apontam para modificações no âmbito da formulação do Pibid em relação à seleção das escolas-campo e dos professores supervisores.

Considerando o previsto por esses instrumentos, só poderiam ser selecionados professores supervisores de escolas cadastradas previamente pelas Secretarias, e sob a autorização dos diretores através da assinatura do Termo de Participação. A inclusão desses instrumentos como condicionalidades para a implementação dos Projetos Institucionais aponta para mudanças nos processos de seleção das escolas-campo, com diminuição do poder decisório das IES e maior poder decisório para as Secretarias de Educação. No entanto, essas mudanças no âmbito da formulação não se deram dessa maneira na implementação no caso selecionado para esta pesquisa, como veremos no próximo capítulo.

Apesar de ter sido proposta a nova governança para o Pibid 2018 também com os atores não estatais, especialmente com a participação do Consed e da Undime e a criação do Comitê, conforme os dados obtidos junto aos participantes da pesquisa através das entrevistas, ela não aconteceu exatamente como foi prevista. Apontam também que a estruturação dessa governança estava relacionada a motivos específicos, como a possibilidade de incentivo a maior participação das Secretaria de Educação no Pibid e para que tivessem maior conhecimento de quais eram as escolas-campo.

Veio de diálogo. [...] A gente teve encontros com a Undime e com o Consed [...], a CAPES discutiu com essas instâncias, é essa reformulação dos programas, na forma de envolver as Secretarias. Era uma demanda também para a equipe para que houvesse uma outra forma de participação e isso aconteceu. [...] Esse encontro foi para isso, foi pra dialogar com essas instâncias sobre a forma de implementação, mudança na implementação dos projetos. Mas, seguindo isso, em dezoito também, a gente fez um rol de encontros com Secretarias também online. A gente fez esses encontros, já online, informando sobre o que era esperado, como é que a Secretaria podia fazer pra dialogar com as universidades. A gente abriu espaço para que na época a gente, como CAPES, aquele que está aqui pensando a política, pudesse dialogar diretamente com quem está lá na ponta atuando na implementação. (Gestor CAPES 1).

[...] Tinha indicação que a Secretaria podia fazer de uma pessoa local, uma pessoa para fazer essa ponte com as instituições, e a gente participou de vários encontros online com Secretarias e instituições para dialogar sobre como eles poderiam fazer, para fazer essa alocação, espaços, clareza em relação ao que era esperado do supervisor da escola. Assim, vai indicar uma escola? Precisa ter docentes que atendam ao perfil do programa, para que não seja programa visto como reposição

de professor faltante; pra fazer valer justamente aquilo que foi pensado pra que ele alcançasse seus objetivos. (Gestor CAPES 1).

A gente já tinha internamente conversas sobre essa necessidade de envolver mais as Secretarias. E eu me recordo, assim, pontualmente, de alguns diálogos com gestores das coordenações gerais da época, de que, a gente tinha essa, como se diz, essas falas, também de alguns participantes, integrantes. Não estou dizendo aqui de que seja da Undime e do Consed não, mas de diálogos às vezes em eventos com alguma instituição e alguém da secretaria falar: olha, é, a gente precisa saber em quais escolas estão. Assim, isso a gente já tinha do nosso, da nossa prática cotidiana com os projetos. Tinha em alguns encontros, às vezes, a gente ouvia demandas pontuais, não era algo formalizado. Não sei se houve algo formalizado nesse sentido que tenha chegado à CAPES, se chegou foi numa instância superior. (Gestor CAPES 1).

O ACT foi para dar às Secretarias de Educação maior participação no programa. Uma etapa importante para que soubessem quais são as escolas que participavam do Pibid e Residência [...]. A participação do Consed e da Undime seria para mediar a interlocução com as Secretarias, em buscar adesão. Foram poucas participações, pontuais. (Gestor CAPES 2).

[...] muito na expectativa de contar com a colaboração deles. Tivemos parcerias anteriores, às vezes para programas paralelos que apareceram no programa, algumas ações de cooperação internacional, pra professores de língua inglesa, por exemplo. [...] A gente não tem neste momento essa instância como interlocutora e o Consed, a Undime naquele momento tinha uma cadeira no CTC da Educação Básica. [...]. Mas tanto no ACT, essa previsão do comitê a gente ainda não conseguiu implementar nem acompanhar [...] (Gestor CAPES 2)

Não se estabeleceu [se referindo ao Comitê] [...]. mas eu enxergo isso aqui como meramente decisão política [...] a gente tinha uma Diretoria. Em nível de Diretoria articulação [uma] maior com o Consed e com a Undime [...]. A gente teve várias reuniões que eles vinham, foi inclusive eles que trouxeram muito essa questão da Secretaria de Educação, que não tinham conhecimento dos programas. E, é claro, a gente nota um pouquinho ali do interesse político também; o Prefeito que vai concorrer a uma reeleição e que sabe dos que estão trabalhando; isso tem um discurso político também. Então eu entendo, assim da minha percepção, era uma coisa megalomânica [...] estava na cara que a gente não ia conseguir estabelecer um negócio desse tamanho [...]. (Gestor CAPES 3).

[...] Então era querer forçar uma coisa que eu particularmente não via como em possibilidade de dar certo, você formar um comitê gestor para isso. A ideia, não que a ideia fosse ruim, mas acho que ela fugiu um pouco do programa, muito né? [...] (Gestor CAPES 3).

Em relação ao canal de diálogo com as Secretarias de Educação aberto pela CAPES, ainda segundo o Gestor CAPES 1, “os esclarecimentos foram dados àquelas que manifestaram interesse, não a todas as Secretarias [...], especialmente quanto à habilitação das escolas no sistema [...]”, explicando, assim, que os agendamentos para os esclarecimentos se davam conforme a demanda. Ainda nos momentos da entrevista, o Gestor CAPES 2 frisou a importância das instâncias

políticas no âmbito do MEC nas definições dos editais, “[...] dependendo do ator que está no momento [...]; necessidade de alinhamento com a gestão superior do MEC. Depende também da gestão da DEB [...]”, se referindo à participação de diferentes atores nesse edital.

A partir desses depoimentos percebemos que, por um lado, já havia diálogos do Consed e da Undime com a CAPES, a partir da participação dessas instituições no CTC-EB à época do lançamento do edital, que favorecem a inclusão da sua participação na governança do Pibid 2018. Por outro, representantes das Secretarias já haviam solicitado maior participação no Pibid aos gestores entrevistados em ocasiões como eventos, como relatado nas entrevistas, especialmente para tomarem conhecimento das escolas-campo:

[...] A ideia da articulação com as Secretarias de Educação veio um pouco da experiência mesmo do Pibid. Nós tínhamos antes, em 2013 mesmo, no primeiro edital, de 2009, [a intenção de] fazer essa parceria, e pelas dificuldades de implementação ela acabou sendo descartada e o coordenador institucional, à época, ele ia diretamente na escola e conversava com o diretor, para pegar a anuência. Então o quê que aconteceu? Muitas vezes chegava aqui um, mas, mas vocês têm Pibid no meu município? Não tem não, não tem. As secretarias não sabiam. [...]. E isso às vezes gerava até atritos. Como assim, vocês têm esses estudantes? Eu não sei onde é que eles estão, por que, o que eles estão fazendo nas escolas. É, e ao mesmo tempo podia gerar problemas para as instituições também. A formalização se dava em nível de diretoria, o diretor da escola que dava a anuência para o programa funcionar [...] (Gestor CAPES 3).

Por parte dos gestores da CAPES entrevistados percebemos, por um lado, intenção em atender e essa demanda das Secretarias, compreendendo que era algo que favoreceria a implementação do programa na ponta, promovendo maior interlocução das Secretarias com as IES. Por outro, que a decisão da inclusão desses novos atores passou por instâncias superiores do MEC, CAPES e DEB, com decisões tomadas numa perspectiva política, que tiveram de ser cumpridas pelas Coordenações do programa na elaboração do edital, ainda que não necessariamente estivessem alinhadas a elas. Quanto ao Comitê, os gestores entrevistados confirmaram a sua não realização.

Esses depoimentos vão ao encontro daqueles dos representantes da SEEDUC/RJ, da Uncme e do ForPibid.

Mas isso não aconteceu [se referindo ao Comitê]. Como saiu o edital em 2018, eu lembro que isso não aconteceu porque a gente ficou é, a Secretaria, ficou muito querendo saber como que seria isso. E aí [tinham falado] olha, aguardar, vai ser

passado, e aí vai ver o que vai se dar [...]. Mas eu lembro que foi feito muito por contato com a CAPES, na verdade, para poder tentar entender como que seria esse acordo de cooperação, como que se daria. Como eu lembro que o pessoal estava sempre tentando ver com a CAPES o que precisava [...], aí eles até falavam para aguardar que eles passariam tudo o que precisaria [...]. Acho que pensar em conjunto seria ideal, mas realmente eu não sei como que eles pensaram, eu não sei; às vezes os acordos de cooperação, a meu ver, o que é feito ali às vezes atrapalha mais do que ajuda. No sentido de a gente ter esse contato direto com todas as instituições [se referindo às IES] que vão participando de alguma forma tanto do Pibid quanto da Residência, esse contato direto com os coordenadores institucionais faria muita diferença em toda construção [...] (Representante SEEDUC/RJ).

[...] Agora, realmente, talvez o contato com o Conselho [Consed], com a Undime, até mesmo pra, talvez essa articulação, também não descarto. Mas acho que, a princípio, pensando agora, eu acho que realmente a questão da instituição de ensino [...] daria para a gente até expandir mais esses projetos [...], ou seja, talvez, trazer para eles outras unidades escolares, talvez possa ser feito ou, então, até mesmo já compartilhar com a rede o que está sendo pensado, para talvez ter esse direcionamento e eles terem uma visão um pouquinho mais ampla. Tudo que é feito antes, durante, até mesmo para antes, de tudo que vai cair lá na unidade escolar [...] (Representante SEEDUC/RJ).

Então, aqui como representante da UNCME [...] eu não recebi nenhum tipo de convite da SEEDUC para que a gente pudesse formar esse comitê [...]. Então, especificamente para a implementação do Pibid a UNCME não foi convidada a participar. (Representante da Uncme).

No caso da SEEDUC/RJ, que é a rede de ensino com mais escolas-campo do Pibid-UFF, conforme o representante entrevistado, houve tentativas de contato com a CAPES para saber como se daria a governança estabelecida pelo ACT 06/2018, que não tiveram respostas específicas. Também havia uma preferência pelo contato direto com os coordenadores das IES para tratar da implementação dos subprojetos nas escolas do que a articulação proposta pelo ACT 06/2018 através do Comitê e mesmo do Consed e da Undime. Já a fala do representante da Uncme foi enfática quanto a não participação da instituição no Comitê.

O representante do ForPibid também afirmou a não implementação do Comitê de Articulação da Formação Docente para o acompanhamento do Pibid no seu estado e em outros estados, dada a sua função como representante dos coordenadores institucionais do Pibid de todo o país:

[...] Olha esses comitês eu desconheço eles terem sido efetivados. Aqui [...] eu tenho quase certeza de que isso não é nada que eu tive. Eu não posso dizer para você cem por cento porque [eu] não estava mais na coordenação institucional dos

programas, certo? Mas, assim, o pouco que eu, o pouco não, o bastante de contato com os colegas, isso não se efetivou. Se aconteceu, foi pontualmente, eventualmente num município qualquer. Mas do ponto de vista estadual, sistêmico, organizado, isso não aconteceu. (Representante do ForPibid)

Além disso, o representante do ForPibid trouxe mais informações sobre as interferências políticas na elaboração do Pibid 2018, quanto à mudança proposta para a sua estrutura de governança e nos instrumentos, indo ao encontro das falas dos gestores da CAPES entrevistados:

[...] Naquele conjunto de críticas que se se faziam, uma delas surgiu com o [...] [que] era o presidente do Consed, depois virou secretário de educação básica na época do Mendonça [...]. E quando secretário do estado do [...], ele quis que os pibidianos né? [...] assumissem em sala de aula ou fizessem um trabalho de tipo de reforço [...] como algo que desse [...] um apoio para a Secretaria de Educação, e havia uma orientação muito clara na CAPES que o Pibid era um programa de formação e não de atuação docente [...]. Portanto, ele não podia fazer atividades que fossem propriamente do docente sem a supervisão de um professor. Então [...] tinha uma crítica ao Pibid porque as universidades não conversavam com a secretaria, isso era uma questão, surgiu daí; isso eu estou falando da minha percepção [...]. (Representante do ForPibid).

A outra é o [...] que era o presidente da Undime nessa época [...]. Então, o município dele manda estudantes. O município, ele era secretário, mandava estudantes para essas duas instituições, um ônibus. Só que essas duas instituições não contemplaram a cidade dele nas escolhas do Pibid ainda em dois mil e quatorze. Então, não tinha Pibid na cidade dele e ele achava um absurdo ele mandar para essas instituições e essas instituições não teriam Pibid no local dele. Então criou-se a retórica de que o Pibid só ficava nos grandes centros urbanos, certo? É mais uma vez minha percepção, em função de que ele não tinha atendimento. Então como [...] e [...] tinham como exceção, isso ganhou uma proporção muito grande no âmbito nacional de que as universidades não conversavam com as redes. Como eles ocuparam postos importantes, isso foi incorporado na reformulação das políticas e por isso que vem essa ideia de que as redes tinham que indicar as escolas. Isso foi um dos grandes entraves, um dos grandes problemas, certo? Porque algumas redes não entendiam qual era o papel do programa [...] (Representante do ForPibid).

[...] Então, isso era que, eu vou ter que ficar escolhendo qual, que escola vai ter Pibid ou não, acabou gerando problema de, assim, como de secretarias que simplesmente não entenderam e não atenderam, entende? Então eu só entendo assim, uma confusão. [...]. Mas isso na prática não aconteceu, foi só uma retórica de algo que, no fundo no fundo, as instituições fazem o quê nas escolas [...]. [As IES do seu estado] iam nas escolas, conversavam com as escolas e diziam, vocês têm interesse? Temos, então vocês vão ter que aperrear a secretaria para que elas apresentem interesse e liberem lá no sistema. Então, em alguns lugares era, assim, era o coordenador institucional que estava lá na rede, escolhendo junto com a secretaria, liberando as escolas [...]. Então, não houve um trabalho efetivo, não houve um tempo para que as redes entendessem [...] A própria secretaria disse para a gente as escolas e quando ela não disse a gente fazia o apontamento ela validava. Podia ter sido feito, certo? Mas não, eles quiseram fazer isso tudo assim, sem as instituições participarem, quiseram tirar a gente dessa discussão, porque

na prática [...] inviabilizou algumas escolas, criou, assim, uma tensão muito grande, em função disso. Então, essa governança que foi criada, ela foi uma governança a partir de um factóide em percepção e que trouxe muito mais dificuldade do que mais avanço nessa relação [...]. Ela foi se dando onde já se dava efetivamente ou foi sendo construída após esse processo, não durante o processo de criação. Achava até que precisava ter tido assim uma apresentação para a escola, né? Em algum momento, se tivesse tido tempo, se as coisas fossem mais consolidadas, né? Então, a gente apresenta a nossa intencionalidade, as escolas dizem para a gente quais são as demandas, a gente podia equacionar, equipar ali sem entender que o Pibid vai, ou Residência, vão para resolver o problema da escola (Representante do ForPibid).

Conforme o representante do ForPibid, o presidente do Consed e o presidente da Undime, naquela ocasião, tinham entendimentos de que o Pibid deveria servir mais às escolas e às Secretarias de Educação. Ainda segundo o representante do ForPibid, a opinião desses secretários de educação, por sua vez, resultou das suas experiências específicas com o Pibid no seu estado e município, respectivamente. Como tinham influência no MEC e na CAPES na ocasião, a participação dessas instituições na governança do Pibid, assim como a proposta de maior participação das Secretarias de Educação na escolha das escolas campo, entrou no edital.

Na sua percepção, algumas Secretarias de Educação não sabiam muito bem do que se tratava o Pibid e como iriam lidar com a nova governança, que na sua experiência estadual também não funcionou. Na prática, na sua percepção, também parecia haver uma intenção de retirar as IES da seleção das escolas-campo. Também aponta que deveria haver mais tempo para o diálogo das IES com as escolas, de maneira que as Secretarias e os diretores entendessem que a função do Pibid, assim como do RP, não é de resolver os problemas das escolas.

O não funcionamento dessa estrutura de governança foi apontada também em documento do Tribunal de Contas da União (TCU, 2019), através do Acórdão n.º 591/2019⁶¹. O conteúdo do Relatório do TCU corrobora na construção da nossa interpretação, indo ao encontro das falas dos entrevistados, apontando para o não funcionamento da governança proposta, além dos seus efeitos mais amplos sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Básica.

⁶¹ “Trata-se de levantamento na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o objetivo de consolidar informações e identificar objetos e instrumentos de fiscalização relativos a essa Política, em cumprimento ao despacho do Ministro Walton Alencar Rodrigues exarado no âmbito do TC 015.713/2018-0” (TCU, 2019, p. 410).

Sobre as mudanças sofridas pelo Pibid, os dados trazidos pelo Relatório do TCU apontam que as IES não foram ouvidas, assim como em outras políticas recentes que sofreram modificações (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic) ou que foram criadas (Programa de Residência Pedagógica), provocando “intensa discordância das IES, que são as unidades executoras, para com o formato desses programas” (TCU, 2019, p. 417). O documento apontou também para uma sobreposição de funções dos Comitês de Articulação da Formação Docente em relação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (Fepads)⁶², já previstos pela Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, ainda que não estejam em pleno funcionamento em todas as UF (TCU, 2019):

61. Por fim, como última consequência da falta de participação adequada das partes interessadas, menciona-se a criação de instâncias diversas pelos próprios órgãos executores, como a exigência, pela CAPES, da criação de Comitê de Articulação da Formação Docente em cada unidade federativa, como condição para participar das seleções do Parfor, do Pibid e do Residência Pedagógica.

62. Além desse Comitê, há outras instâncias de governança e espaços de discussão criados especificamente para cada ação, como fóruns de gestores da UAB e do Pibid, comitês de formação no âmbito das IES e comitês gestores no âmbito do Pnaic.

⁶² O Acórdão 591/2019 do TCU (TCU, 2019), no item 9.1, determinou ao Ministério da Educação, com fundamento no art. 250, inciso II, do Regimento Interno do TCU, elaborar plano de ação, com vistas a: 9.1.1. Regular a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, de forma a definir os objetivos, papéis, responsabilidades, recursos e obrigações de todos os envolvidos (matriz de responsabilidades) e os principais processos decisórios [...] e 9.1.2. colocar em efetivo funcionamento o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, como previsto no art. 7º, § 5º, da Lei n.º 13.005/2014 (PNE 2014-2024), com atribuições e composição definidas na Portaria MEC 619/2015, e nos Arts. 5º, 6º e 7º do Decreto n.º 8.752/2016, atentando para a necessária participação das partes interessadas nos processos decisórios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e visando a interlocução entre os diversos atores [...] (p. 43-44). No item 15 do Relatório de Levantamento do Acórdão (p. 411), afirma que “A competência para coordenar a Política é do Ministério da Educação (MEC), conforme Decreto n.º 8.752/2016, art. 1º, § 3º, exercida prioritariamente por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o principal executor das ações da Política, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e da Diretoria de Educação a Distância (DED)”. E no item 16, afirma que “Os principais atores envolvidos na gestão e na execução da Política são, em nível nacional, o MEC, auxiliado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); em nível local, as instituições de ensino superior (IES, incluídos os institutos federais nesta análise), com seus professores e alunos dos cursos de licenciatura, e as redes de ensino municipais e estaduais, representadas por suas secretarias de educação e com participação das escolas e dos professores da educação básica. O Decreto n.º 8.752/2016 prevê, ainda, como instâncias de governança, o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (Fepads), com funções relativas ao planejamento estratégico das ações e à realização de revisões, acompanhamentos e avaliações, para aperfeiçoamento contínuo da Política” (p. 412). O Relatório sinaliza no item 18 a importância do Pibid e do Parfor para a Política.

63. É razoável a existência de alguns espaços específicos para discussão e maior interação entre os atores responsáveis por cada tipo de ação, porém o excesso desses espaços pode causar prejuízo à coordenação da Política e à efetivação do regime de colaboração, sobretudo quando algumas instâncias, como o Comitê de Articulação da Formação Docente, acima referido, têm atribuições praticamente idênticas às dos Fepads previstos pelo Decreto 8.752/2016, espaços naturalmente estabelecidos para que ocorram as discussões sobre a Política.

64. Todas essas consequências da falta de participação adequada das principais partes interessadas terminam por impactar o regime de colaboração e a formação de agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da Política e de sua integração com as ações locais de formação, tida como uma das atribuições dos Fepads (art. 7º, inc. III, do Decreto 8.752/2016)” (TCU, 2019, p. 418).

A governança proposta para o arranjo de implementação do Pibid também foi objeto de análise de auditoria de avaliação interna da CAPES em dezembro de 2021⁶³, que analisou conjuntamente o Pibid e o RP (CAPES, 2021). Conforme o documento,

A governança dos programas Pibid e RP enfrenta incertezas devido às previsões orçamentárias inicialmente insuficientes (PPA e LOA sem créditos suplementares) e às publicações dos editais, que não adotam periodicidade constante. Entretanto, os valores necessários para o pagamento das bolsas contam com os ajustes da LOA (créditos adicionais) e os editais buscam se resguardar condicionando a implementação e a continuidade dos programas à dotação orçamentária e disponibilidade financeira, bem como à duração máxima das bolsas em 18 meses. A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica não foi devidamente regulamentada, mas norteia os programas Pibid e RP. Ações mais próximas e colaborativas entre a CAPES e o MEC podem beneficiar a condução desses programas e da política nacional (CAPES, 2021, p. 10).

Em outra parte do documento, os auditores compararam a atual governança do Pibid ao período anterior, até os editais de 2013, cujos profícuos resultados enquanto uma política pública para a formação de professores e crescimento haviam sido apontados no Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013 (CAPES, 2013c):

A boa relação que precisa existir entre a CAPES e o MEC deve colaborar com a consolidação e a continuidade dos programas Pibid e RP na agenda de políticas públicas educacionais, como sinalizava o Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, quanto à institucionalização do primeiro programa, por meio do Decreto nº 7.219/2010. Ao mesmo tempo que a CAPES pode contribuir com a Política Nacional, pode ser beneficiada com normas e decisões norteadoras para o aprimoramento dos programas Pibid e RP. Sem esse fio condutor, tais programas acabam sendo executados por normativos esparsos e específicos, expedidos pela

⁶³ Relatório de Auditoria n.º 09/2021 (SEI n.º 1602946). Unidade Auditada - DEB/CAPES. Os objetos auditados foram os programas Pibid e RP. Teve-se por objetivo avaliar: 1) execução dos programas, por meio da análise de conformidade com os normativos que os regem; 2) A governança quanto à condução da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; 3) A adoção de controles internos adequados para mitigação de riscos; e 4) O atendimento aos princípios da transparência e do controle social (CAPES, 2021).

própria CAPES (itens 34 e 39 - Acórdão nº 591/2019-TCU-Plenário), ou pelo esforço dos gestores dessa agência em se apropriar de resultados gerais e de buscar diálogos pontuais (CAPES, 2021, p. 9).

Na análise do item governança, o Relatório de Auditoria da CAPES apontou problemas no arranjo de implementação do Pibid 2018, que estão ligados especialmente aos aspectos da governança nas relações entre o MEC e a CAPES, que afetam a adequada implementação do Pibid e o cumprimento de diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica que, por sua vez, visam o cumprimento das Metas 15 e 16 do II PNE, que são relativas à formação de professores.

Outro instrumento que se destacou no Pibid a partir do Edital 07/2018 foi a Plataforma Freire, na ocasião chamada “Freire 2” pelos gestores CAPES, dadas as atualizações sofridas em relação à versão anterior, já utilizada para cadastro dos currículos dos professores participantes do Parfor e do Pibid no Edital 61/2013. A Plataforma Freire, atualmente chamada Plataforma CAPES de Educação Básica, é um sistema disponibilizado pela CAPES com finalidade de constituir uma base de dados que:

1. Abrigue o currículo dos(as) professores(as) da educação básica, dos(as) docentes e dos estudantes de cursos de licenciatura, pesquisadores(as) e estudantes de programas de pós-graduação que atuam com educação básica e com a formação de professores para esse nível de ensino, dos(as) gestores e de outros(as) profissionais que atuam na escola básica, dos(as) secretários(as) de educação das redes de ensino ou órgão equivalente, entre outros(as) profissionais que desenvolvam ou participem de programas, atividades, estudos e pesquisas relacionados à missão institucional da CAPES de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica; e realizar a indução, o fomento e o acompanhamento de programas e ações destinados à formação inicial e continuada dos profissionais de magistério, bem como de estudos e pesquisas para a educação básica;
2. Permita à CAPES realizar a gestão e o acompanhamento dos programas de formação de professores da educação básica;
3. Disponibilize às redes de ensino informações sobre os profissionais do magistério, com o intuito de facilitar o planejamento e a elaboração de políticas locais de formação inicial e continuada para esses profissionais;
4. Oportunize aos profissionais do magistério da educação básica a socialização de suas produções técnicas e acadêmicas, fomentando a visibilidade desses profissionais e sua conexão com a comunidade acadêmica (CAPES, 2022)⁶⁴.

Como um instrumento de gestão do Pibid, a Plataforma CAPES de Educação Básica

⁶⁴ Plataforma CAPES de Educação Básica. Disponível em: <<https://eb.capes.gov.br/portal/sobre-a-plataforma.html>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

[...] tem como objetivo viabilizar a implementação e gestão dos projetos aprovados por meio do 1) ajuste da distribuição das cotas recebidas dentre os seus subprojetos, 2) realização cadastro dos currículos dos participantes, 3) verificar o cumprimento dos requisitos de participação a partir do currículo cadastrado no sistema, 4) cadastramento das escolas e vinculação dos participantes aos núcleos aprovados (CAPES, 2021, p. 9).

Conforme o edital 07/2018 e a Portaria 175/2018, na ocasião da vigência do Pibid 2018, todos os participantes do Pibid de todas as modalidades deveriam cadastrar e manter atualizados os seus currículos na Plataforma, ainda na versão “Freire 2”, como condição para a seleção das propostas das IES, uma vez que seria utilizado para fins de verificação dos requisitos para a concessão das bolsas. As Instituições Federais de Educação Básica deveriam se cadastrar diretamente na Plataforma, assim como os professores interessados na supervisão. A Plataforma passou a agregar também informações sobre o Projeto Institucional, submetido através do Sistema SiCAPES⁶⁵.

As redes de ensino dos estados, do DF e dos municípios também puderam acessar a Plataforma, a partir de um perfil específico para as Secretarias de Educação, para cadastramento e habilitação das escolas nas quais tivesse interesse para a realização das parcerias com as IES.

[...] isso foi desenhado, digamos, na Plataforma para atender esse interesse. Qual era o interesse? Que a Secretaria participasse mais ativamente dentro desse processo. E isso foi feito no sistema para atender esse objetivo. Na verdade, o sistema veio só para atender uma intenção que era a de colocar ali a Secretaria dentro do sistema de implementação, dos procedimentos de implementação. Então entrou essa habilitação; entrava a Secretaria lá e habilitava. Até a última edição, ela ainda ia, entrava e habilitava as escolas lá dentro do sistema, nas quais a instituição poderia atuar no momento em que ela fosse implementar o projeto [...] (Gestor CAPES 1).

[...] hoje a gente trabalha no desenvolvimento desse módulo do currículo da Plataforma [...] observando as necessidades, as demandas dos programas que utilizam. Então, isso depende de uma estreita parceria com todas as equipes técnicas de cada programa [...]. A gente faz a gestão ali em diálogo com todos para que a gente sempre esteja atento às necessidades do programa para a suplementação, em relação ao que diz respeito ao perfil dos participantes, pra que o que tem no currículo atenda essas necessidades [...]. No processo de entrada dos participantes, por exemplo, é feita a verificação dos currículos. Então a gente precisa fazer o desenho de como o sistema vai fazer a leitura de cada informação inserida no currículo, naquele formulário eletrônico para validar [o] atendimento

⁶⁵ Conforme o Relatório de Auditoria (CAPES, 2021, p. 9), o Sistema Eletrônico de Recebimento de Propostas – SiCAPES (<http://inscricao.capes.gov.br>), é o sistema da CAPES que recebe os Projetos Institucionais e demais documentos necessários para que a IES participe da seleção estabelecida em edital.

aos requisitos dispostos nos instrumentos de cada programa. Então, no caso, o Pibid, lá dispostos na Portaria, no edital [...]. Isso é um trabalho que a gente faz, então, dando suporte ao programa [...] (Gestor CAPES 1).

[...] então a gente entendeu que era essencial para a Secretaria de Educação, [que] fizesse parte das escolhas das escolas, que tivesse ciência. Tem um programa que é um programa importante dentro das suas escolas, aí trouxemos e tentamos trazer, então, a Secretaria de Educação para escolher as escolas e, em tese, era para os diretores estarem sabendo e darem também a sua anuência. [...] e também não era justo, as secretarias têm que ser parte da formação. Elas têm que poder, de alguma forma, indicar, senão a gente percebia que, às vezes, ficava muito em escolas de excelência, são escolas muito próximas, ali da universidade [...]. (Gestor CAPES 3).

Conforme a fala dos gestores da CAPES, o uso da Plataforma no Pibid a partir do edital 07/2018 visou atender o interesse específico de viabilização de maior participação das Secretarias nos processos de seleção e habilitação das escolas-campo. Já havia um interesse por parte desses gestores que elas participassem mais desse processo, que tivessem ciência de quais eram as escolas participantes, que pudessem diversificar as escolas-campo, assim como ter a anuência dos gestores escolares na seleção.

Conforme a fala dos gestores da CAPES durante a entrevista, a Plataforma foi sendo aprimorada ao longo do tempo em parceria estreita entre a Diretoria de Tecnologia da Informação da CAPES (DTI)⁶⁶ e as Coordenações vinculadas à CGV – CVD e CINPE.

[...] a gente trabalha com a extração desses dados numa base de dados que é muito ampla. A gente consegue ter o acompanhamento nesse caso das escolas, de quais escolas possuem estudantes ativos naquele momento, quantas escolas estão, é, vinculadas, quais foram as escolas que foram habilitadas, nesse caso pelas Secretarias para atuar no projeto. E a gente consegue olhar como é que uma instituição se liga àquelas escolas, a quais delas e a quantas, e se essa escola aparece também vinculada a outra. Então a gente consegue ver toda a rede, o desenho dessa rede toda de colaboração dentro da Plataforma, porque todos os atores estão lá dentro [...]. A gente tem o professor da escola vinculado, ligado à escola, ligado aos alunos; então todo o desenho do que acontece está registrado e isso pode ser facilmente extraído para uma base de dados ou visualizado dentro do próprio sistema, que é onde o cadastro é feito. A Secretaria é quem habilita. Isso é a etapa que a equipe do Pibid pontualmente gerencia e administra [...]. (Gestor CAPES 1).

⁶⁶ Informações sobre os processos de aprimoramento da Plataforma CAPES de Educação Básica encontram-se no *PDTIC 2020-2023 Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação*, da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI) da CAPES, aprovado pela Portaria n.º 75, de 26 de junho de 2020, publicado no Diário Oficial da União, de 01/07/2020 – Edição 124, Seção 1, página 111 – Imprensa Nacional (CAPES, 2020).

[...] retrato em relação a como a rede está ligada, que pessoas estão conectadas a quais pessoas. Se é estadual, se é uma escola municipal. Por quê? Porque eu tenho os dados da escola lá também. Para vincular a escola, a Secretaria, quando ela habilita a gente tem os dados da escola que é recuperado do Censo. Então, eu sei características dessa escola, eu sei se ela é uma escola indígena ou não. Então, eu tenho informações agregadas vinculadas a cada escola, que é habilitada e vinculada ao projeto que me permite ter um desenho, né? Um retrato, na verdade, de como ele se configura nessa configuração toda. Isso é uma base gigante de dados que a gente tem...[...] (Gestor CAPES 1).

[...] ainda que elas possam elencar um conjunto vasto de unidades, a ideia é que IES só possam escolher aquelas escolas parceiras dentre aquelas habilitadas pela secretaria. Em algumas redes, eu imagino, que tem um diálogo prévio e que tem um planejamento. Em outras, a gente sabe que não tem ainda [...]. Então a secretaria elenca várias, aí as IES escolhem aquela, seja quais foram os critérios que ela utiliza. Mas, enfim, fato é que as secretarias hoje têm uma etapa importante [...]. Só a secretaria ao menos deve ter clareza em quais unidades escolares o Pibid e o Residência estão presentes nesse momento, em quais áreas do conhecimento, quantos alunos são beneficiados disso direta ou indiretamente. A secretaria tem acesso na Plataforma, ela consegue acompanhar as escolas, extrair alguns relatórios. Enfim, então naquele momento a gente também, por conta da Plataforma, conseguiu avançar nesse sentido e eu acho que era numa busca por um aperfeiçoamento também [...] (Gestor CAPES 2).

[...] A experiência também mostrou e fomos para o outro lado, tivemos casos em que as secretarias escolhiam as escolas e não conversavam com as respectivas escolas. Quando os pibidianos chegavam, a escola não estava sabendo [...]. Então a gente está tentando aprimorar como que a gente faz esse tripé: a instituição de ensino que representa o coordenador institucional, secretaria de educação para ela ter ciência dos programas, tanto Residência Pedagógica quanto do Pibid e poder também trabalhar a favor. Que você ter recursos ali, uma escola que tem Pibid, você sabe, ela é uma escola diferenciada, né? Ela é uma escola que tem, que tem uma interação com a universidade, que tem um aluno de licenciatura ali que está muito ativo. Você está pensando na avaliação daquela turma [...]. Então a Secretaria de Educação sempre tem ciência disso, até para as boas práticas que fossem desenvolvidas pudessem ser também disseminadas [...]. Então é um ator importante as Secretarias de Educação, nós consideramos sim, é uma peça muito importante nesse xadrez todo, assim como a direção da escola (Gestor CAPES 3).

Com as atualizações e desenvolvimentos dos sistemas, hoje a Plataforma permite aos gestores da DEB/CAPES uma visão integrada de todas as instituições e atores participantes dos Projetos Institucionais e com dados detalhados das escolas-campo, que são obtidos através da conexão com dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep), e a participação mais direta das Secretarias de Educação. Isso permite hoje aos gestores do Pibid a formação de uma grande base de dados do programa e a “tomada de decisões com base em evidências”, algo que também foi falado pelos três gestores entrevistados.

Através dessas informações, compreendemos que a gestão do Pibid pela DEB/CAPES é feita atualmente de maneira mais detalhada, podendo visualizar toda

a configuração da implementação dos Projetos Institucionais na ponta em tempo real quanto às instituições e atores participantes, incluindo a localização de cada escola e as suas características, através da integração com a base de dados do Censo Escolar da Educação Básica. Foi demonstrado pelos gestores da CAPES entrevistados um interesse genuíno de aperfeiçoamento dos processos decisórios de implementação e acompanhamento do Pibid, incluindo incentivo para maior participação das Secretarias de Educação, para que ele cumpra os seus objetivos e o que está previsto no edital e na portaria regulamentadora. Decorrem dessa intenção os aperfeiçoamentos constantes da Plataforma, por exemplo.

Quanto à escolha das escolas-campo, conforme o Edital 07/2018, a Portaria 175/2018 e as fala dos gestores da CAPES, a intenção é que sejam escolhidas pelas IES somente aquelas habilitadas pelas Secretarias. No próximo capítulo, veremos como no contexto de implementação do Pibid-UFF, a entrada da Plataforma como um instrumento para a habilitação das escolas pela SEEDUC/RJ e outras redes parceiras se estabeleceu.

O Edital 07/2018 foi encerrado em janeiro de 2020, no mesmo mês em que foi lançado o último edital do Pibid implementado até o momento⁶⁷, o Edital CAPES n.º 02, de 06 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020a) e a sua regulamentação foi dada pela Portaria n.º 259, de 17 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019d). Esse edital teria início em agosto de 2020, porém, dada a situação de pandemia do Covid-19, houve atrasos no cronograma de implementação decorrentes da suspensão das atividades presenciais das IES e das escolas a partir do dia 13 de março de 2020.

O atraso no cronograma decorreu desse contexto, que culminou na necessidade de diretrizes específicas para a sua implementação. Sendo assim, o Edital 02/2020 vigeu entre outubro de 2020 e abril de 2022 sob uma forma diferenciada de implementação, uma vez que o calendário acadêmico das IES e das escolas foi retomado sob a forma do ensino remoto emergencial. Consideramos importante situar esse contexto, ainda que o conteúdo em si das atividades de

⁶⁷ Ainda durante a realização desta pesquisa, foi lançado pela DEB/CAPES o Edital n.º 23, em 29 de abril de 2022 (Brasil, 2022b), que será implementado a partir de 15 de setembro de 2022, sob a regulamentação da Portaria CAPES n.º 83, de 27 de abril de 2022 (Brasil, 2022a), alterada pela Portaria n.º 86, de 11 de maio de 2022 (Brasil, 2022c). No entanto, mantivemos o recorte temporal da pesquisa até o edital 02/2020. As informações e os novos documentos do Pibid 2022 encontram-se disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

iniciação à docência desenvolvidas pelos participantes do Projeto Institucional da UFF nos subprojetos selecionados não constitua o objeto desta pesquisa.

Os documentos do Pibid 2020 apontaram para novas mudanças no seu arranjo de implementação, incluindo nova redução no número de participantes e de bolsas comparado aos editais anteriores, inclusive o de 2018. Foram aprovados 250 Projetos Institucionais de IES públicas e privadas⁶⁸ sem fins lucrativos e com fins lucrativos vinculadas ao ProUni, com as mesmas diretrizes do Edital 07/2018. Na Tabela 13, a seguir, temos o quantitativo de participantes durante os 18 meses de vigência desse edital, assim como os valores pagos em bolsas.

Tabela 13 - Bolsas concedidas para o Pibid 2020

Edital	Modalidade	N participantes	Valores pagos (R\$)
02/2020	Coordenador de área	1610	22.251.600,00
	Coordenador institucional	261	4.980.000,00
	Iniciação à docência	35288	159.946.000,00
	Supervisão	4211	38.596.545,00
Total	5	41.370	225.774.145,00

Fonte: Elaboração da autora. Dados da DEB, obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) da CAPES - TOTAL_PIBID_MODALIDADE_EDITAL, dez. 2021.

Conforme os dados da Tabela 13, podemos verificar mais uma redução do quantitativo geral de bolsas durante a implementação do Pibid 2020, que chegou a pouco mais de quarenta e um mil. Houve novamente redução das cotas disponibilizadas para os licenciandos, que passaram a ser de até 30.096 conforme o Edital 02/2020, ainda que durante a implementação tenham passado pelo programa um pouco mais de trinta e cinco mil. O recurso destinado foi consignado no orçamento da CAPES para o exercício de 2020 na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o programa. Para esse edital, não foram destinados recursos de custeio aos Projetos, apenas as bolsas nas modalidades acima, como apresentado anteriormente. A justificativa dada pelos gestores da CAPES entrevistados foram os cortes no orçamento da CAPES, que impactou tanto no Pibid quanto o RP.

No Edital 02/2020 foram estabelecidas novamente áreas prioritárias e gerais para os cursos de licenciatura que constituíram os subprojetos na seleção das

⁶⁸ Informação disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/18062020-edital-1230168-edital-2-2020-retificacao-site-pdf>; acesso em 29 de junho de 2022.

propostas. Foram consideradas áreas prioritárias de iniciação à docência: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização, essa última, devendo

[...] observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1^a ao 2^o ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos (Brasil, 2020a, p. 2).

Apontando para uma articulação da política recente do MEC direcionada à alfabetização⁶⁹, instituída pelo Governo Federal sob a Presidência de Jair Bolsonaro durante a gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub.

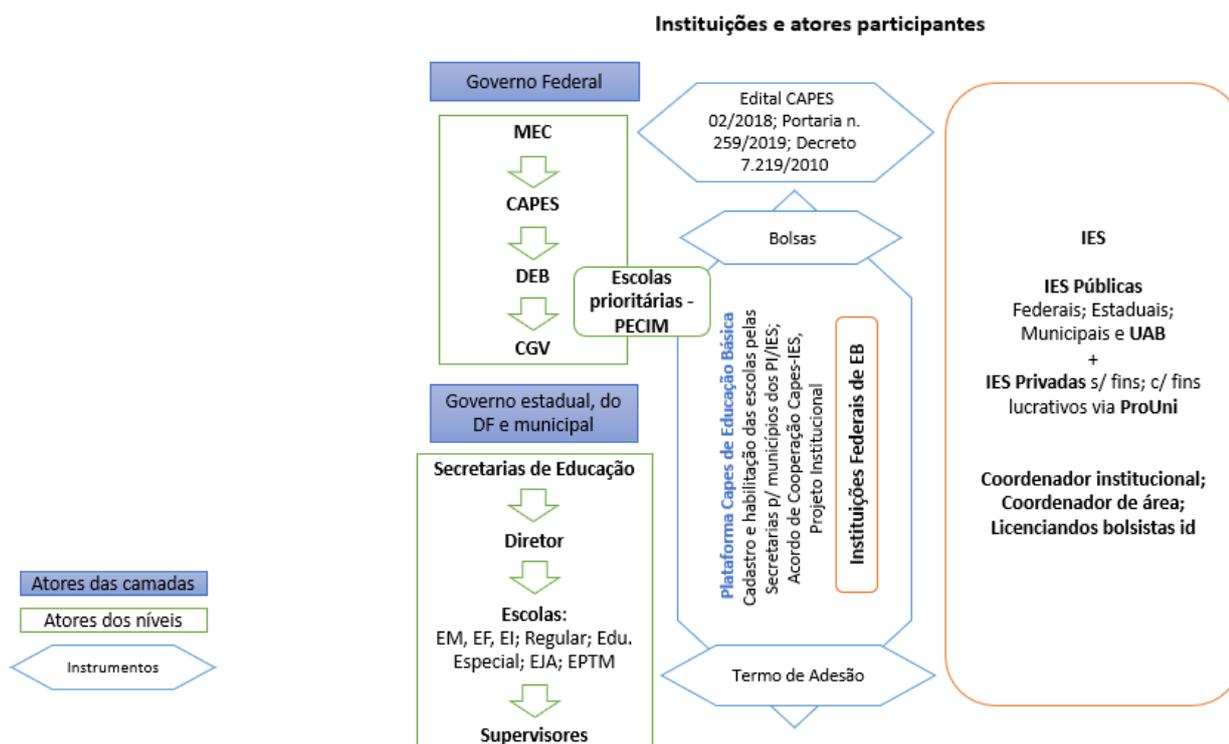
Foram consideradas áreas gerais de iniciação à docência: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia, sendo permitida a formação de projetos interdisciplinares. Além dos cursos presenciais, foram novamente elegíveis aqueles vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para todas as áreas elencadas – prioritárias e gerais – foi mantida a condição de articulação à BNCC tal como no Edital 07/2018.

Para os núcleos mínimos dos subprojetos foi mantido o quantitativo de 24 licenciandos por coordenadores de área e três supervisores, sendo admitido até dois licenciandos de iniciação à docência voluntários por supervisor. Para alcançar esse quantitativo mínimo por núcleo, foi permitido às IES compor até 50% com estudantes de curso de licenciatura a distância. Foi mantido o critério para participação dos licenciandos no Pibid, comparado ao RP, de conclusão de até 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa, mantendo as trinta e duas horas de carga horária de atividades mensais.

Os dados produzidos e analisados nesta pesquisa apontam para uma configuração do arranjo de implementação do Pibid 2020 com uma estrutura de governança que difere tanto do edital 07/2018 quanto dos anteriores, como podemos ver na Figura 13, abaixo.

⁶⁹ Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização.

Figura 13 - Arranjo de implementação proposto pela CAPES para o Pibid 2020



Fonte: elaboração da autora com base no Edital CAPES 2/2020, Portaria CAPES 259/2019 e Decreto 7.219/2010.

Importante destacarmos que o contexto do MEC durante o Governo Bolsonaro tem sido marcado por instabilidades e polêmicas relacionadas aos Ministros indicados e titulares da pasta, incluindo cortes de recursos que têm influenciado nas políticas e programas que vinham sendo implementados pelo Ministério⁷⁰. Podemos dizer que o Pibid foi um desses programas impactados, por exemplo, no intenso corte de recursos sofrido, deixando de financiar o custeio dos Projetos Institucionais, como já apresentado anteriormente. Os gestores da CAPES também apontam para a escassez de pessoal na DEB como uma característica do

⁷⁰ Ricardo Vélez Rodrigues, de 01/01/2019 a 09/04/2019; Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, de 09/04/2019 a 19/06/2020; Milton Ribeiro, de 16/07/2020 a 28/03/2022. Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: 29 jul. 2022. Atualmente, o titular do MEC é o Ministro Vitor Godoy, efetivado por Jair Bolsonaro em abril de 2022. Godoy assumiu o MEC interinamente desde o final de março de 2022 com a saída de Milton Ribeiro, em meio a denúncias de participação em intermediação de recursos da educação com pastores. Antes dele, foi indicado Carlos Alberto Decotelli da Silva, porém não chegou a tomar posse devido a denúncias sobre informações falsas no seu currículo. A saída de Weintraub em junho de 2020 também foi em meio a polêmicas de erros na edição de 2019 do ENEM e de defender a prisão de ministros do Supremo Tribunal Federal. Informações disponíveis em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/04/18/bolsonaro-efetiva-victor-godoy-como-ministro-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

atual contexto, que impacta na realização da gestão e acompanhamento da implementação dos Projetos Institucionais:

[...] A gente está com uma equipe muito reduzida; a gente tem hoje no Pibid quatro servidores e duas colaboradoras terceirizadas. Acabaram estagiários, a gente não tem mais. Então, a gente, com é que a gente organiza? A gente, cada servidor é responsável por uma, por um conjunto de instituições. Então ele tem que cuidar dos e-mails daquela instituição, ele tem que cuidar é... da gestão na Plataforma CAPES, antiga Plataforma Freire, e tem que cuidar do SCBA que é o nosso sistema onde a gente faz os pagamentos [...] (Gestor CAPES 2).

Conforme representado na Figura 13, observamos que no arranjo institucional da edição de 2020 o regime de colaboração instituído pelo Governo Federal através da CAPES para a implementação do Pibid se deu através de outros instrumentos e sem a governança proposta para o Pibid 2018. Os Projetos Institucionais se realizaram em regime de colaboração entre a CAPES, as IES, e as Secretarias de Educação dos estados, DF e municípios formalizados por Acordo de Cooperação Técnica entre a CAPES e cada IES após o resultado da seleção dos Projetos Institucionais, seguido da assinatura de Termo de Adesão entre as Secretaria de Educação e as IES por meio da Plataforma CAPES de Educação Básica. Permaneceram no arranjo institucional as articulações do Pibid com o ProUni e a UAB, através das IES elegíveis.

A habilitação das escolas-campo foi realizada pelas Secretarias de Educação, ou órgão equivalente, através da Plataforma CAPES de Educação Básica, conforme a relação de municípios informada pelas IES em seus respectivos Projetos Institucionais. A Plataforma CAPES foi mantida como um instrumento de gestão central do Pibid pela DEB, sendo o seu sistema aprimorado na parceria DEB e DTI, conforme também apresentado anteriormente através das falas dos gestores entrevistados.

Chama a atenção nessa nova edição do Pibid, conforme o Edital 02/2020 e a Portaria 259/2019, a ausência do Consed e da Undime como participantes dos seus processos decisórios de formulação e implementação em regime de colaboração com a CAPES, como proposto para o Pibid 2018, através de instrumentos específicos, tais como o ACT 06/2018 e o Comitê de Articulação da Formação Docente para compor a sua articulação nas UF. Consideramos que isso se deve a não efetivação do ACT 06/2018 no âmbito das Secretarias de Educação,

como já apresentado, assim como o Comitê; algo que foi comum às falas dos entrevistados e corroborados pela análise do TCU contida no Acórdão 591/2019.

No novo arranjo, para as instituições federais de educação básica foi proposto um outro instrumento para efetivar a sua participação como rede de ensino parceira do Pibid: uma solicitação por ofício encaminhado à CAPES pelo seu responsável máximo, para então poderem efetivar a participação através da Plataforma. Ao mesmo tempo, as escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)⁷¹, instituído no primeiro ano do mandato do Presidente Jair Bolsonaro, na gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub, foram consideradas prioritárias como escolas-campo, e deveriam ser habilitadas previamente pela CAPES.

Conforme os gestores da CAPES entrevistados, a indicação das escolas do PECIM como prioritárias também foi resultado de articulações políticas à época entre a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, criada pelo Decreto 9.665 de 02 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019a) vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC, e a CAPES, resultando na sua inclusão no edital de 2020:

[...] É, eu acho que é natural na composição de um novo governo, e com a criação de novas divisões e secretarias. E, então, quando eles acabam com a Secadi eles estão passando um recado muito claro de que a diversidade perdeu o espaço. Se você for olhar tempos atrás, a relação da CAPES com a Secadi é super estreita, tanto é que saiu o Observatório da Educação Escolar Indígena, saiu o Pibid Diversidade. Então quando... se isso é desconstruído dentro do Ministério, naturalmente você não vai identificar nada, é, relativo a essa pauta como um argumento de um alinhamento. Porque se deixa de existir toda uma secretaria [...], a necessidade e a relevância daqueles temas, isso deixa de... [...]. Então, quando eu falo desse alinhamento, aí, de fato, provavelmente você não vai encontrar na CAPES nesse momento, nos editais CAPES, a pauta da diversidade como uma pauta presente nos editais (Gestor CAPES 2).

[...] Aí, então, tem a divisão sobre as Cívico-Militares e, se isso passa a ser prioridade para aquele Ministério, aí é natural que o Ministério vai junto às suas autarquias demandar ações que viabilizem essa pauta. Uma delas, eu imagino, que foi tentar identificar o que já havia de ações e que poderiam viabilizar, é... o

⁷¹ Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, instituído pelo Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019c), com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio. Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim. São consideradas Ecim as escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderiram ao Pecim, que envolve um conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de ações de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa dessas escolas. Compete à Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação a coordenação estratégica do Pecim e a implementação das ações dela decorrentes (Brasil, 2019c).

projeto deles ali, que seria em piloto. Cinquenta e quatro escolas, se eu não me engano, e aí a CAPES já tinha então o Pibid. Para ele seria superinteressante se estudantes das licenciaturas pudessem desenvolver esses projetos [...]. Então, eu entendo isso, natural que eles busquem o quê que nós já temos hoje que se dialogasse com o [Programa Nacional das Escolas] Cívico-Militares potencializariam e poderiam mostrar que o piloto no projeto deles lá poderia dar certo. Então, com isso, eles procuram a CAPES; lá tem, tem como? Pibid ou Residência, tem como Pibid, Residência específico? Não, não tem. O que nós temos hoje é o Pibid que ele pode acontecer com [escolas] Cívico-Militares, mas ele não pode ser exclusivo. Se são escolas públicas da educação básica eles já estão contemplados. Ah, não, mas como é que a gente potencializa? Não, mas como é que [...] essas duas ações do MEC, elas não podem se fortalecer, se complementar? Então, aparece essa pauta. Em algum momento a CAPES acaba sendo demandada para alinhar, o quê que é possível trazer, já que o edital é um instrumento de indução. E aí, o que nós conseguimos foi falar isso, olha, elas já estão contempladas, então elas podem participar. Diga lá para os parceiros da secretaria que são, não sei qual o termo que eles usam, os que mobilizariam o piloto lá nas redes (Gestor CAPES 2).

[...] É, para eles viabilizarem essa articulação, eles procurarem as IES, sentarem-se juntos, planejarem. Enfim, aí o máximo que a gente conseguir para atender essa demanda, não, tudo bem, a gente põe, recomenda que se puderem priorizar. Mas a gente não tem nenhum instrumento, nem para obrigar, e não faremos isso e mesmo porque às vezes tem um município que tem tantas IES em volta que a sua escola não vai ser capaz de receber necessariamente os estudantes de todas essas IES. Então a gente não tem como obrigar. Então a gente incluiu lá essa linha e foi isso, soltamos o ofício tentando tirar qualquer plano de obrigatoriedade [...] (Gestor CAPES 2).

[...] a gente, para incluir essas escolas, a gente recebeu uma tabela do MEC com quais que eram as escolas, e a gente mesmo foi lá no sistema e habilitou. Mas foi uma decisão, assim, a ideia política de que estava surgindo um programa no MEC e, como eram escolas, a gente poderia. Então, não existe vedação nenhuma nesse sentido. Então poderia haver a indicação expressa de que o projeto atuasse nessas escolas. Era assim, cinquenta e poucas escolas, se eu não me engano, no Brasil. Mas não tem relação com o programa em si, e só permanece se for uma decisão política, mesmo porque do ponto de vista técnico não tem razão nenhuma [...] (Gestor CAPES 3).

As mudanças no contexto político foram ressaltadas pelos gestores entrevistados, tanto na inclusão de novas secretarias e programas, como foi o caso da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares e a criação do Pecim, quanto para a descontinuidade de outras, como foi o caso da SECADI, que foi extinta nesse mesmo Decreto, demonstrando efeitos do alinhamento político com o MEC, nos diferentes momentos, sobre os editais do Pibid lançados pela CAPES. Consideramos que as falas também indicam que a inclusão das escolas do PECIM como prioritárias não partiu deles enquanto gestores do Pibid, mas de articulações do alto escalão da política educacional, isto é, a dimensão política da política

educacional. Conforme os relatos, as IES não foram cobradas a respeito da inclusão das escolas do Pecim nos Projetos Institucionais.

Durante as falas, os gestores entrevistados também apontaram para a importância da memória institucional dos servidores de carreira na manutenção da política. Dado que eles se enquadravam nessa categoria, puderam se colocar em alguns momentos de tentativas de mudanças para dizer o que caberia ou não ao Pibid, o que seria possível ou não de ser incluído. Mas, na ausência de uma “teoria do Pibid” (Gestor CAPES 3) desde a sua criação, que oriente a sua condução enquanto política pública, ele acaba sendo objeto de disputas.

Ressaltamos que a proposta de inclusão das escolas do Pecim como escolas-campo prioritárias do Pibid no edital 02/2020 também vai de encontro à proposta do programa, que aponta que as parcerias das IES com as escolas-campo devem ser estabelecidas visando proporcionar diversificação nas experiências formativas dos licenciandos, como prevê o Decreto 7.219/2010 (Brasil, 2010a). Sendo assim, compreendemos que não poderia haver escolas prioritárias, mas, ao contrário, uma busca por diversificação de contextos escolares, incluindo os diferentes desempenhos nas avaliações, tais como as notas no Ideb e Enem.

Diante desses dados, podemos dizer que o novo arranjo de implementação estabeleceu uma nova estrutura de governança, envolvendo a CAPES, as IES e as escolas/Secretarias de Educação, não mais com o Consed, Undime e os demais atores não estatais que foram chamados a participar do seu arranjo de implementação em 2018. O novo arranjo proposto buscou intensificar a relação entre as IES e as Secretarias de Educação, incentivando maior protagonismo das Secretarias nos processos decisórios de seleção das escolas-campo ou que, pelo menos, tivessem maior ciência de que o Pibid acontece na sua rede de ensino e em quais escolas. Isso foi viabilizado no novo arranjo tal como na edição de 2018, uma vez que as escolas são habilitadas pelas Secretarias na Plataforma previamente à seleção dos professores supervisores pelas IES. Para as escolas, deixou de existir o Termo de Participação como um instrumento para os gestores autorizarem a parceria com as IES.

Após essa análise do momento de reconfiguração do Pibid, podemos dizer que houve uma complexificação na governança proposta para o Pibid 2018, que se evidenciou na inclusão de novos atores para atuar nos processos decisórios desde a formulação até a implementação nas Secretarias de Educação. Com a entrada do

Consed e da Undime no arranjo de implementação do Pibid 2018, complexificaram-se as relações entre as camadas e os níveis de atores participantes, uma vez que, ainda que não se enquadrem nas camadas nem nos níveis, são instituições representativas dos secretários estaduais e municipais de educação que passaram a ter importantes papéis de articulação no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica nas UF.

Tais mudanças apontaram para uma formulação e implementação do Pibid em camadas e níveis com o uso de instrumentos, como o ACT 06/2018 e o Comitê, para estabelecer mecanismos de coordenação federativa e instituir um regime de colaboração entre os entes subnacionais, incluindo também outros atores não estatais no arranjo de implementação do Pibid. Entretanto, conforme os entrevistados e o Acórdão 591/2019 do TCU, essa governança não se realizou efetivamente na implementação, indicando que se manteve apenas no nível da formulação.

A edição de 2020 estabeleceu outros termos para a formalização do regime de colaboração e nova estrutura de governança com outros instrumentos. O regime de colaboração entre os entes federativos foi efetivado a partir da assinatura do Termo de Adesão ao novo ACT via Plataforma CAPES de Educação Básica. Vale destacar que o novo ACT passou a ser formalizado apenas entre a CAPES e as IES após o resultado da seleção dos Projetos Institucionais. Essas mudanças no arranjo de implementação do Pibid 2020 podem ter sido influenciadas pela pouca participação efetiva dos novos atores, especialmente o Consed e a Undime, no Pibid 2018, além das mudanças na conjuntura política do MEC. Como não conseguimos retorno ao contato realizado com o Consed e a Undime, não pudemos confirmar todas essas informações.

Em relação aos níveis, a maior participação das Secretarias de Educação na implementação do Pibid foi impulsionada através da Plataforma CAPES, mediante a habilitação das escolas previamente e, conseqüentemente, sobre os dirigentes escolares e os professores interessados, condição que se manteve no Pibid 2020, ainda que haja indícios de que o protagonismo tenha permanecido com as IES, já que poderiam indicar alterações de escolas após a seleção dos supervisores. Os efeitos da indução à maior participação das Secretarias na implementação do Pibid no contexto da UFF nos subprojetos selecionados são analisados no próximo capítulo.

Consideramos que as modificações no arranjo de implementação do Pibid 2018-2020, comparado ao Pibid 2007-2013, apontam para interferências especialmente nas suas capacidades estatais políticas, além do contexto de instabilidade política e econômica que afetou o orçamento do programa. Conforme dados obtidos junto ao ForPibid, o fórum continuou a sua luta para a manutenção do programa, mas o diálogo com a CAPES já não era o mesmo da época em que ele foi criado, em 2014-2015. No entanto, a luta do ForPibid permaneceu, buscando o fortalecimento do Pibid junto às IES e aos parlamentares do Congresso Nacional em busca de institucionalização do programa como política de Estado e não de governo, para que deixe de ser um programa por editais, e que tenha também segurança jurídica para a sua permanência, reconhecendo-o como uma importante política pública no âmbito das licenciaturas.

Outro efeito em termos de capacidades estatais políticas, que inferimos a partir desses dados, são as articulações no alto escalão da política que têm interferido no seu arranjo de implementação com efeitos sobre os instrumentos que são acrescentados ou retirados em cada momento, a inclusão ou retirada de atores, a extinção ou criação de secretarias no âmbito do MEC assim como as vinculações a políticas educacionais recentes do MEC – BNCC, Programa Nacional de Alfabetização e Pecim.

Consideramos também que as modificações nos arranjos de implementação apontam para a indução a uma outra configuração entre os três vértices do triângulo da formação docente no Pibid, com a inclusão da Plataforma CAPES como um mecanismo para induzir a maior participação das Secretarias de Educação na implementação do Pibid, através da habilitação das escolas-campo. Outras modificações apontam para maior atuação da CAPES na condução do programa, por exemplo, ao condicionar os Projetos Institucionais à vinculação à BNCC e ao cumprimento de indicadores, condicionando a participação das IES ao atendimento desses requisitos. Resta saber como no contexto específico do Pibid-UFF e seus subprojetos essas mudanças nos arranjos foram interpretadas e implementadas.

5.2.1

Expansão territorial do Pibid: para quê? Para onde? Universidades ou escolas?

Dentre as mudanças trazidas para o Pibid pelos editais 07/2018 e 02/2020 estão os indicadores que foram propostos pela CAPES para a avaliação dos Projetos Institucionais. Tendo em vista que a seleção das propostas pela DEB/CAPES define em quais IES e contextos específicos de subprojetos o Pibid vai ser implementado, nos atentamos para os indicadores que foram estabelecidos como mais um elemento de mudança pelo qual o Pibid passou, algo que faz parte dos arranjos de implementação desses mais recentes editais. Também consideramos importantes esses indicadores porque apresentam indicativos de mudanças nas características do programa propostas pelos formuladores para serem implementados da ponta.

Apresentamos no Quadro 4, abaixo, os critérios estabelecidos pela DEB/CAPES para a seleção dos Projetos Institucionais Pibid nos editais 07/2018 e 02/2020:

Quadro 5 - Critérios para a seleção dos Projetos Institucionais do Pibid 2018 e 2020

EDITAL	CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS PROPOSTAS
07/2018	<p>Análise técnica: cumprimento dos requisitos pelas IES e cursos conforme o edital e documentos solicitados</p> <p>Aderência aos indicadores: 1-Esforço institucional para a inclusão de maior número de discentes; 2-Institucionalização da formação de professores da articulação da IES com as redes de ensino; 3-Esforço de expansão territorial dos subprojetos; 4 Experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores.</p> <p>Aderência do Projetos Institucionais aos objetivos do edital</p>
02/2020	<p>Análise técnica: elegibilidade da IES e dos cursos conforme o edital e documentos solicitados.</p> <p>Avaliação dos indicadores: 1-Institucionalização da formação de professores da articulação da IES com as redes de ensino; 2 Esforço institucional para a inclusão de maior número de discentes; 3-Esforço de expansão territorial dos subprojetos; 4-Experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores.</p> <p>Análise de mérito: aderência aos princípios e características da iniciação à docência; coerência entre o PI e os Subprojetos; articulação entre teoria e prática; aderência à BNCC; inovação.</p>

Fonte: elaboração própria, com base nos Editais CAPES 07/2018 e 02/2020.

Observando esses indicadores, dois deles nos parecem condizentes com a Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Básica e as Metas 15 e 16 do II PNE que são específicas para a formação de professores:

- *Institucionalização da formação de professores da articulação da IES com as redes de ensino*, como indicador 2 no edital de 2018 e como indicador 1 no edital de 2020; e,
- *Experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores*, o indicador 4 em ambos os editais, que deveria comprovada através da atuação nos últimos 10 anos dos professores que se candidataram à coordenação institucional ou de área, exceto para a atuação na educação básica, e a produção acadêmica nos últimos cinco anos.

Os outros dois indicadores nos parecem incoerentes com o contexto de redução de bolsas e recursos de custeio desses últimos editais:

- *Esforço institucional para a inclusão de maior número de discentes*, como indicador 1 no edital de 2018 e como indicador 2 no edital de 2020; e,
- *Esforço de expansão territorial dos subprojetos*, o indicador 3 em ambos os editais.

Quanto ao indicador 1, os editais explicitam a que seria dada pontuação às IES que incluíssem participantes não bolsistas nos núcleos dos subprojetos, especialmente licenciandos. O indicador 3, por sua vez, nos provocou muitas reflexões por apontar para a dimensão sócio-espacial da implementação do Pibid. Nesta pesquisa, ainda que consideremos a relevância de todos esses indicadores, delimitamos um foco de análise no indicador 3, conforme a delimitação do problema de pesquisa.

Nos perguntamos por que o *Esforço de expansão territorial dos subprojetos* foi proposto pelos formuladores para classificar as propostas e habilitar as IES e quais os seus objetivos? Em que sentido uma expansão territorial do Pibid? Por outro, por que essa expansão foi proposta justamente em um contexto de redução de bolsas que, como já dissemos, tende a provocar efeitos opostos às pretensões de expansão territorial dos subprojetos? E quais os seus efeitos no contexto específico dos subprojetos do Pibid-UFF?

Perguntamos aos gestores da CAPES entrevistados, por que e quais os objetivos da criação desse indicador para a avaliação dos Projetos Institucionais.

[...] eu acho que era uma intenção de valorizar as IES que conseguiriam atuar para além dos municípios onde ela já estava situada. Era uma perspectiva, então, de capilarizar ainda mais. [...]. Então, pensando no potencial indutor do edital, talvez fosse uma forma de induzir [...], vincular em outros municípios, já que o edital pontuaria ou reconheceria ou valorizaria essa intenção. [...] Então era um pouco nessa perspectiva, de... poxa, vamos valorizar aquelas, então, que buscarão atender municípios, outros municípios, já que a gente, na tentativa disso, de encontrar indicadores que teriam que nos ajudar a pontuar projetos. Abrindo mão do mérito, o que é que a gente vai reconhecer, valorizar pra distinguir os projetos uns dos outros. E a gente achou que esse esforço, essa capilaridade de vinculação de outros municípios seria um dos indicadores que poderiam, inclusive, isso, a induzir que o Pibid envolvesse, um número maior, uma rede de municípios maior. [...]. Então a gente achou que era o indicador indutor para capilarizar ainda mais o Pibid, interiorizá-lo, assim, e que seria uma forma de reconhecer o esforço das IES que se prontificariam a isso (Gestor CAPES 2).

[...] Então, a gente queria automatizar o máximo os sistemas, e queríamos também trazer outras avaliações que amadurecessem um pouco em relação ao que tinha sido colocado naquela experiência passada. Perpassava justamente por essa discussão, que é o que eu te falei ainda agora. Você tem escolas excelentes, mas você tem todo o interior do Brasil. E os dados do INEP na época mostravam que a gente tem uma fragilidade muito maior, por exemplo, no Centro-Oeste do que a gente tem no Nordeste hoje. O Nordeste, principalmente o litoral nordestino, já tem um padrão bem melhor do que grande parte do Centro-oeste. E como é que a gente estimula, então, que as universidades cheguem nessas regiões? Porque principalmente as universidades federais, os institutos federais têm condições [...]. E no caso do esforço da expansão municipal era justamente, você consegue ir além da sua fronteira, você como universidade, né? Você consegue chegar um pouquinho mais longe [...]? (Gestor CAPES 3).

[...] então, você consegue chegar lá muitas vezes, até, atravessando a fronteira do estado. E o que a gente notou é que, assim, [...] principalmente as universidades grandes têm um potencial de capilaridade enorme, e também muitas privadas conseguiram. [...] Então, com isso, a gente conseguiu um alcance um pouquinho maior em quantidade de municípios atendidos. Então era essa a provocação [...] das redes de ensino. Justamente o que a gente queria era isso [...] o nosso objetivo é que eles [os Projetos Institucionais] procurassem escolas para ser atendidas fora. Então a capilaridade ela era baseada nos municípios das escolas. [...] As cidades que eles informavam, as cidades que eles queriam atuar, e a gente buscava automaticamente no sistema as cidades dos cursos que ele estava informando. [...] Quem entrava [na capilarização dos subprojetos e pontuação associada] eram os municípios em que se pretendia atuar nas escolas que fossem além dos campi (Gestor CAPES 3).

Consideramos que as respostas dos gestores da CAPES apontaram para vários objetivos de mudanças na condução e formulação do Pibid. Na ocasião do lançamento do Edital 07/2018, não houve avaliação de mérito das propostas. Sendo assim, foram escolhidos os quatro indicadores para pontuarem as propostas. Esses

quatro indicadores foram calculados a partir de um barema que gerou uma nota final para cada IES. No edital 02/2020 esses indicadores foram mantidos, apesar da avaliação de mérito quanto à aderência dos Projetos Institucionais aos princípios e características da iniciação à docência, coerência entre eles e os subprojetos, articulação entre teoria e prática, aderência à BNCC e inovação (Brasil, 2020a).

Quanto ao indicador 3, especificamente, eles justificaram a sua criação pela intenção de capilarizar o Pibid, de maneira a atingir mais redes de ensino e escolas para além dos municípios dos *campi* das IES. Foi uma indução à “interiorização” das escolas do Pibid, de maneira a favorecer melhorias de indicadores das escolas e contemplar redes públicas em municípios que, até então, não participavam do programa.

Diante das respostas dos gestores entrevistados, afirmando que a proposta da CAPES de expansão territorial dos subprojetos se referia às redes de ensino e escolas-campo, indagamos por que a expansão do ponto de vista das escolas, já que o Pibid é um programa das licenciaturas com foco na formação inicial dos licenciandos. Também indagamos sobre a proposta de expansão territorial dos subprojetos constar nos editais num contexto de redução de recursos de custeio:

[...] Quando você amplia um repertório de escolas e municípios, eu entendo que você qualifica e potencializa o processo de formação e reflexão desses estudantes. Porque, daí, para além da escola, você está, pode pensar o entorno da escola, a relação, o quê, que contribuição. Aí são outras dimensões, [por] que, senão, você pode pensar que o Pibid poderia ficar ali, só naquela escola ali vizinha, bem do lado [...]. E eu entendo que, do ponto de vista formativo, inclusive, é muito rico, quando você propicia esse estudante conhecer a outra realidade, de um município vizinho, ou quando nos encontros institucionais do Pibid, que você oportuniza ali uma interlocução entre os vários subprojetos, ou agrega a experiência das várias escolas parceiras, tudo isso enriquece. Senão a gente poderia pensar isso: ah, eu posso dar um Pibid muito bem desenhado, [no] Pibid todos serão acolhidos, vão fazer [um] outro Pibid, aqui no colégio de aplicação da minha IES, e compara com o Pibid que você realmente conseguiu expandir uma rede, [...], que mobiliza várias redes, do estado, do município, tem escolas com características diferentes. Aí eu entendo que você qualifica. (Gestor CAPES 2).

[...] Nesse sentido, a IES assume o esforço de expandir e pensar como é que vai fazer isso, [...], um esforço mesmo já que não tem recurso. Como é que você vai, é, viabilizar o deslocamento desses estudantes e tal. [...] Realmente a gente hoje não dispõe desse recurso pra viabilizar uma implementação, assim, no longo prazo garantindo todo o deslocamento semanal. Isso realmente não tem. Mas, de novo, por algum motivo se você tem estudantes que moram, é, ali no limite com outro município, que as vezes são os estudantes que, na verdade estão longe até do campus da IES. Mas, tudo isso, de alguma forma, apesar do contexto em que o limite orçamentário se impõe, a IES [que] de alguma forma encontra alternativas pra expandir, há um esforço nisso, seja por uma contrapartida interna que alguma

IES pode dizer; não, eu vou viabilizar, eu tenho transporte fazer de alguma forma. É um esforço nisso. Ou algum que faz um trabalho de compreender e mapear o local de moradia dos seus estudantes previamente para, a partir daí, pensar nas escolas com as quais ela poderia também ter um esforço prévio de planejamento e isso. Então [ainda que] o contexto do limite de orçamento se imponha a todas elas da mesma forma, [...], aquelas que conseguirem, de alguma forma, viabilizar essa vinculação de outras escolas, de outros municípios, [como] que poderiam ser reconhecidas ali no momento na seleção. [...] Eu acho que você qualifica, diversifica as experiências e acho que só tem ganho. Isso, né? E realmente tem municípios que não tem IES; ali naquele município, e ficarão sempre sem a oportunidade [...] (Gestor CAPES 2).

[...] A gente realiza atividades na IES, vamos para a imersão na escola, voltamos pra IES. Então será que, seria possível? Essa foi uma pergunta que a gente fez a época, né? Seria possível expandir pensando nessa perspectiva de que o aluno ele vai gastar menos para chegar na escola, porque ele vai estar trabalhando no próprio bairro, trabalhando, assim, atuando, né, exercendo as atividades da escola no próprio bairro. E ele já tem que se deslocar para ir pra universidade. A gente sabe que agora fica mais pesado, porque está sem o recurso, mas ele já tem que fazer as suas atividades acadêmicas de toda forma, né? A nossa percepção na época era que dava pra casar as duas coisas. Quando a gente pensou assim, dá para casar, e a gente até pensou em fazer isso em nível de sistema [...] porque a nossa, um pouco da ideia era que a seleção dos pibidianos ocorresse também levando em consideração, né, o potencial de atuação, o potencial de atuação dele próximo da onde ele mora ou próximo de onde ele trabalha. Eu te confesso que a gente pensou isso, mas eu nunca vi nenhuma universidade falar isso. E eu acho que prova que isso que a gente pensou não deu certo [...]. Então, eu acho que é um ponto agora para a gente também aqui refletir um pouco, né? (Gestor CAPES 3).

As respostas apontam para a proposta de diversificação das experiências formativas dos licenciandos, que as IES pudessem desenvolver as atividades em parcerias com escolas de diferentes contextos, com vistas a melhor qualificar as atividades de iniciação à docência. Quanto aos recursos, reconhecem que, sem o custeio, haveria maiores dificuldades. No entanto, procuraram reconhecer aquelas IES que, ainda assim, tivessem a intenção de desenvolver as suas atividades para além das suas fronteiras territoriais. Era esperado também a contrapartida das IES, especialmente para viabilizar transporte aos bolsistas, de maneira a viabilizar a expansão territorial dos subprojetos.

No entanto, os gestores da CAPES reconheceram que esse indicador apresentou problemas:

[...] mas tem alguns problemas, assim, esse indicador, [a] gente observou. [...] é um momento ali que a IES ela coloca a sua intenção. A gente sempre fala assim, às vezes a IES entendeu bem a fórmula. Talvez ela vá informar ali na sua intenção, o que ela pretende. Mas, ainda, inclusive, os [municípios] que ela talvez ainda não, nem tenha a certeza de que conseguirá todo o arranjo institucional possível. [Por] que a gente viu que várias que pontuaram muito bem, às vezes informando,

sei lá, sete, oito municípios depois implementaram em três e quatro. Aí a gente, poxa, ela foi pontuada por isso. E que mecanismo a gente... Não tem como garantir que ela necessariamente vá, que depois dessa intenção formalizada no projeto ela já é pontuada, já tem a classificação e 'n' fatores podem acontecer para que ela implemente ou não. Muitas foram bem coerentes, coerentes com o que informaram naquele momento e realmente implementaram [...]. (Gestor CAPES 2)

[...] Mas, outra questão, as que são multicampi. Eu entendo que elas têm uma contribuição maior do que uma instituição [...] privada, e agora entraram [as IES] com fins [lucrativos], que atuam apenas [com] um subprojeto de uma única área, ali, num único município. No edital 2018 e vinte [...] os indicadores ajudam, mas a gente, por exemplo, se entra uma instituição pequenininha como essa, ela pode deixar de fora uma federal grandona ou uma sem fins lucrativos que tem muito compromisso com a formação de professores. E, então [...], por exemplo, uma multicampi, na forma como o indicador estava descrito, por exemplo, a Unimontes, eu não sei de qual e em quantos municípios ela está, mas sei lá, são em dez, se ela informasse naquele indicador os dez onde ela já atua ela não, não pontuava. Ela teria que ir além de onde ela já tem. [...]. É um diferencial em relação àquelas que atuam em um único município [...]. Já é um diferencial nela em relação a uma pequenininha, seja pública ou privada. [...]. (Gestor CAPES 2).

[...] Então a gente hoje tem se perguntado; nada definido ainda, o quê que pode ser revisto nesse indicador? Porque eu ainda acho que, já que elas disputam, aqui, a vaga, quando a gente fala são duzentos e cinquenta. Aí pensando a última colocação. [...] Então hoje a gente pensa, será que não basta informar em quantos municípios essa IES atua? [...] Ou seja, está claro para nós que precisamos revisar. Mas para qualquer uma delas o esforço de ir além de onde ela já está situada deve ser reconhecido e valorizado. Com isso a gente conseguiria atuar num número maior de municípios [...]. (Gestor CAPES 2).

Conforme esses relatos, os problemas apresentados pelo indicador 3 foram relacionados ao fato de, no momento da submissão, as IES apresentarem propostas de expansão territorial dos subprojetos que, não necessariamente, puderam ser cumpridas. Outra questão diz respeito à própria construção desse instrumento, que pontuava as iniciativas para além dos municípios dos *campi* das IES, que fazia com que as IES *multicampi* e, por isso, com maior capacidade própria de interiorização e expansão dos seus subprojetos, pontuassem menos no indicador 3. Os gestores compreenderam e fizeram reflexões a respeito da sua construção e pertinência, comparando, por exemplo, aos casos das IES de menor porte.

No próximo capítulo, buscamos compreender, dentre as questões de pesquisa, quais ações, processos e mecanismos utilizados pelos atores envolvidos para implementar a recomendação do esforço de expansão territorial dos Subprojetos no âmbito dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF e dos subprojetos selecionados, quantas redes de ensino foram abarcadas, onde se localizam as unidades escolares parceiras e por que foram selecionadas e em que medida a

escolha/seleção das redes de ensino e escolas parceiras dos PI-UFF foi condicionada pelos diferentes arranjos institucionais do Pibid ao longo do tempo e favoreceu ou não a expansão territorial dos Subprojetos no caso analisado; se a expansão territorial induzida pelos últimos editais difere em grau e natureza da expansão que já vinha sendo implementada pelo Pibid-UFF.

5.3

Quem conduz a política? O modelo de formação de professores proposto e as suas configurações

A pergunta *Quem conduz a política?* tem a ver com a tentativa de compreender que ator(es) ou instituição(ões) tem o protagonismo na condução do Pibid efetivamente, isto é, na condução da sua realização enquanto uma política pública para atender aos objetivos propostos, buscando compreender, quem conduz, afinal, o programa. E isso incluiu compreender o modelo formativo de professores que se materializa por meio da articulação entre os atores e as instituições na implementação do Pibid e as suas relações preferenciais.

Destacamos o seguinte trecho da entrevista de um dos gestores da CAPES e consideramos importante para compreendermos as mudanças pelas quais o Pibid passou desde a sua criação em 2007, especialmente a sua reconfiguração com as mudanças nos arranjos de implementação propostas pelos editais 07/2018 e 02/2020:

O Pibid, apesar da sua trajetória desde o edital 2007, ele é um programa por editais. Tanto é que, inclusive, as portarias que regulamentam. O ideal é que você tivesse um regulamento muito estabelecido, que orientasse os novos editais a cada ano, a cada dois anos. Mas a gente observa ainda uma necessidade de aperfeiçoamento permanente que, inclusive, a cada novo edital a gente acaba revisando a portaria [...]. O ideal é que a portaria, ela fosse mais permanente, e que estabelecesse as regras gerais. Mas a gente segue tentando também adequar o programa, ajustar o que é necessário, enfim. Então, acho que a gente observa desde o início a cada novo edital, mudanças. (Gestor CAPES 2)

Conforme a fala do Gestor CAPES 2, trata-se de um programa que ainda acontece por editais, regulamentado por portarias que mudam ao longo do tempo, ainda que, em outros momentos da entrevista, assim como o Gestor CAPES 3, tenha ressaltado o prestígio que o Pibid tem hoje na CAPES, reconhecido pelos seus presidentes, inclusive. Consideramos que, por ser ainda um programa por editais, o

Pibid acaba por absorver os efeitos da conjuntura política do MEC, como apontaram os dados analisados nas seções anteriores, sendo um espaço de influência do alto escalão da política.

Percebemos que o Pibid sofreu efeitos especialmente em suas capacidades estatais políticas do alto escalão que foram trazidas pelos arranjos, sem dialogar com os agentes interessados e diretamente envolvidos na implementação e responsáveis por mobilizar as capacidades técnicas: as IES, as escolas e as Secretarias de Educação. Até mesmo no âmbito das Coordenações da DEB/CAPES, que têm a responsabilidade direta pelos processos de gestão em âmbito nacional, e que também conferem parte das capacidades técnicas aos arranjos, essas mudanças nem sempre foram objeto de concordância, conforme as falas dos gestores entrevistados trazidas na seção 5.2.

O Pibid, assim como o Programa de Residência Pedagógica, corrobora a importância da alternância e do terceiro espaço na formação de professores e têm possibilitado essas configurações. Em relação ao modelo de formação que propõem, se aproximam dos modelos de residência docente, conforme apresentado por Zeichner (2010) e ao modelo de formação profissional docente, apresentado por Sarti (2021). O que está em questão para nós é que as mudanças nos seus arranjos de implementação, que foram propostos a partir dos documentos orientadores pelos atores do alto escalão ao longo do tempo, implicaram em oscilações nesse modelo formativo, ao mexer, no âmbito da formulação, na configuração entre os três agentes participantes.

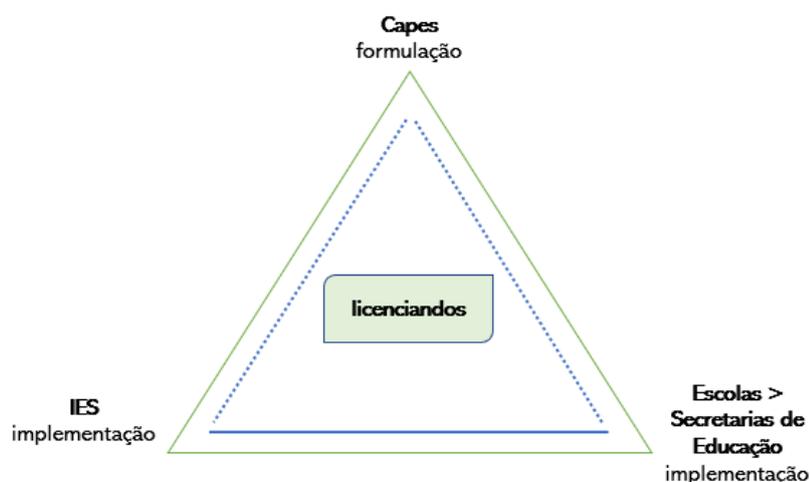
Tendo em vista o recorte temporal do Pibid estabelecido para esta pesquisa, concebemos a existência de dois grandes momentos em relação aos seus arranjos de implementação, que implicaram em duas configurações no modelo de formação de professores – a partir da formulação – entre os três vértices: IES (instituições de formação, implementadores), as escolas/Secretarias de Educação (espaços de atuação profissional, implementadores no nível das escolas) e a CAPES (poder público, formuladores).

- i) o primeiro teve início com a sua criação, com o edital de 2007 e a Portaria Normativa 38/2007, e se estendeu até os editais 61/2013 e 66/2013 e a Portaria 096/2013;

- ii) o segundo abrangeu os editais 07/2018 e 02/2022 e os seus respectivos regulamentos, quando se iniciaram as mudanças mais significativas nos seus arranjos de implementação.

Consideramos que o triângulo da formação docente proposto para o Pibid 2007-2013 apresentou a seguinte configuração, como ilustramos na Figura 14, abaixo:

Figura 14 - Triângulo da formação docente proposto para o Pibid 2007-2013



Fonte: elaboração própria.

Conforme a Figura 14, operando com o esquema do triângulo da formação docente de Sarti (2012), podemos dizer que os três vértices da formação docente do Pibid 2007-2013 – as IES (instituições de formação, implementadores), as escolas/Secretarias de Educação (espaços de atuação profissional, implementadores no nível das escolas) e a CAPES (poder público, formuladores), estavam configurados de maneira a estabelecer uma relação mais direta entre os vértices IES --- escolas.

Levando em conta os arranjos de implementação do Pibid entre os editais de 2007 e 2013, como apresentamos na seção 5.1, houve uma paulatina complexificação ao longo desse tempo no sentido da densidade que o programa foi adquirindo. No entanto, a sua estrutura principal foi mantida, isto é, as posições dos atores e instituições participantes, ainda que a inclusão de diferentes categorias administrativas de IES públicas e privadas tenha complexificado a sua governança e exigido a criação de instrumentos específicos para a sua coordenação. Ainda assim, consideramos que foram mudanças incrementais, uma vez que não alteraram

a configuração das relações entre os atores e instituições.

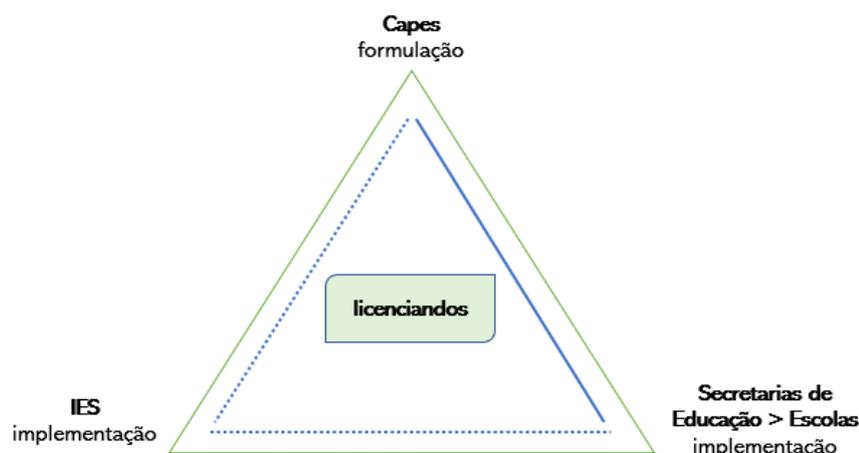
O protagonismo das instituições de formação se manteve durante esse tempo em relação às escolas e Secretarias de Educação, o que se verifica especialmente nas diretrizes sobre os processos de seleção das escolas e dos supervisores. Cabia às Secretarias de Educação interessadas em aderir ao Pibid a assinatura de convênios ou termos de cooperação com as IES, aderindo também, dessa maneira, ao regime de colaboração proposto através do programa. Na escala local, o instrumento principal era o Termo de Adesão, que deveria ser assinado pelo diretor de cada escola-campo, consentindo na participação dos supervisores e na presença dos coordenadores de área e dos licenciandos nas suas dependências para a realização das atividades.

Ainda que as Secretarias de Educação ocupem o mesmo vértice que as escolas no nosso esquema, compreendemos que a relação entre elas e as IES, e até mesmo com as escolas, ocorria de maneira indireta para a realização do Pibid. À CAPES cabia o *lugar do morto*, com importante participação a partir dos instrumentos, ao apontar as diretrizes gerais, os incentivos e recursos necessários e fundamentais para a política acontecer, mas sem interferir nas *jogadas*, ou seja, nas ações de formação e na organização das parcerias específicas que se estabeleceram entre essas instituições para a formação dos licenciandos.

Ainda que os arranjos de implementação do Pibid propostos pela CAPES tenham sido diferentes para o Pibid 2018 e o Pibid 2020, como apresentado nas Figuras 12 e 13, juntos eles caracterizam o momento de reconfiguração do programa. Nesse sentido, consideramos que eles provocaram uma oscilação nas relações preferenciais entre os vértices participantes do triângulo da formação docente no Pibid, conforme apresentamos na Figura 15, a seguir.

A partir do esquema apresentado na Figura 15, consideramos que, no processo de reconfiguração do Pibid, a proposta da CAPES foi de uma reorganização em termos de maior ou menor protagonismo dos atores e das instituições participantes. A CAPES passou a estabelecer diretrizes mais restritas para as IES, com efeitos sobre a elaboração dos Projetos Institucionais, ao vincular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos princípios da iniciação à docência do Pibid e ao retomar a hierarquia de cursos prioritários e gerais, com base nos componentes curriculares para a educação básica da BNCC.

Figura 15 - Triângulo da formação docente proposto para o Pibid 2018-2020



Fonte: elaboração própria.

A oscilação na configuração do triângulo da formação docente do Pibid também pode ser verificada através dos instrumentos dos novos arranjos. Destacamos a inclusão da Plataforma Freire / CAPES de Educação Básica como um instrumento que foi inserido deliberadamente para proporcionar uma maior participação das Secretarias de Educação na definição das escolas-campo. Algo que foi pensado a partir dos novos atores que passaram a compor a sua estrutura de governança naquele momento, ao menos no âmbito da formulação, especialmente o Consed e a Undime. Com isso, consideramos que para o Pibid 2018-2020, os arranjos de implementação propuseram relações mais estreitas entre os vértices CAPES --- Secretarias de Educação, ainda que a justificativa da CAPES para a maior participação das Secretarias de Educação tenha sido para que elas estreitassem as relações com as IES na implementação.

Ao mesmo tempo, outros instrumentos foram retirados, como os recursos de custeio e de capital para o financiamento dos Projetos Institucionais, e houve redução das cotas de bolsas disponibilizadas. No Pibid 2018, o custeio foi mantido através do ProF-Licenciatura, assim como para o Programa de Residência Pedagógica que foi lançado naquele ano. Porém, o ProF-Licenciatura, que também foi um instrumento, não foi mantido para o Pibid 2020. A justificativa para a sua saída foi relacionada ao contexto de diminuição de recursos para a CAPES, de maneira geral. Em relação à redução das cotas de bolsas, no âmbito do Pibid-2018 houve uma “divisão” com o novo programa, o Residência Pedagógica. Entretanto, no âmbito do Pibid-2020, a redução foi em números absolutos para ambos os

programas.

Nessa oscilação da configuração das relações entre os vértices do triângulo da formação docente do Pibid, o *lugar do morto* caberia às IES. Como dissemos nos parágrafos anteriores, ainda que a justificativa da CAPES para a maior participação das Secretarias de Educação na definição das escolas-campo tenha sido para que elas estreitassem as relações com as IES na implementação, essa mudança foi incorporada ao arranjo atendendo às demandas do âmbito da formulação, sem um diálogo com as instituições responsáveis pela implementação, especialmente com as IES, como observamos nos dados produzidos.

Compreendemos que a nova governança estabelecida com os atores não estatais representantes dos secretários estaduais e municipais de educação, assim como a partir de atores específicos dessas Secretarias, como verificamos nas entrevistas, influenciaram nessa mudança para que o Pibid atendesse mais às escolas, inclusive quanto a uma expansão do ponto de vista territorial dos subprojetos, para atender um maior número de municípios.

Estando no *lugar do morto*, as IES seriam as instituições fundamentais para o Pibid acontecer, uma vez que são as instituições que têm a legitimidade e a responsabilidade legal pela formação inicial de professores. No entanto, estariam subordinadas às ações mais diretas entre a CAPES e as Secretarias de Educação quanto às decisões sobre as parcerias com as escolas-campo e a organização da implementação do Projetos Institucionais e dos subprojetos.

Além disso, também devemos considerar que se trata do contexto de novas diretrizes que se estabeleceram para a educação básica, através da BNCC, já aprovada (Brasil, 2018f), e para os cursos de licenciatura, através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação (Brasil, 2019e), que estavam sendo discutidas e propostas naquele contexto. Entretanto, tanto a BNCC quanto a BNC-Formação, encontravam e ainda encontram resistências no campo da Formação de Professores no contexto nacional, incluindo os próprios atores responsáveis pela formação dos licenciandos (Sarti, 2020; Freitas & Selles, 2021).

A descrição pormenorizada e as análises dos arranjos de implementação do Pibid que apresentamos neste capítulo, no recorte entre os editais de 2007 e 2020, são fundamentais para compreendermos a sua implementação nos contextos

específicos das IES. Sendo assim, continuamos com a pergunta *Quem conduz o Pibid e para onde vai o Pibid?* buscando compreender quais os efeitos dos diferentes arranjos de implementação do Pibid e das oscilações do seu triângulo da formação docente no contexto específico do Pibid-UFF. Como esses dois grandes momentos do Pibid, com os seus arranjos, foram interpretados e implementados nesse contexto específico? Será que esses arranjos e as configurações do seu triângulo da formação docente realmente guiaram a implementação? E quanto à indução à expansão territorial dos subprojetos, quais os seus efeitos nos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História do Pibid-UFF?

Apenas uma análise centrada nos processos de implementação pode apontar efeitos dos arranjos e das configurações do triângulo da formação docente implicados no contexto específico da UFF, alguns, inclusive, não previstos. Para isso, operamos com a abordagem dos arranjos de implementação em perspectiva multinível, buscando compreender as interpretações e ações dos implementadores do Pibid a partir desse contexto específico. As análises estão centradas nos arranjos de implementação do Pibid especialmente do ponto de vista dos seus gestores – os coordenadores institucionais e de gestão – que são os responsáveis pela elaboração e condução dos Projetos Institucionais, e são os burocratas de médio escalão por excelência nessa política.

Para compreendermos a dimensão territorial da implementação, consideramos mais um nível de análise, os subprojetos, a partir dos quais o Pibid estabelece as parcerias específicas que constituem as articulações entre a UFF e cada escola-campo, através dos professores supervisores, para a execução das atividades formativas. Os subprojetos são de responsabilidades dos coordenadores de área. Consideramos essa categoria complexa, uma vez que, do ponto de vista dos formuladores, são os professores responsáveis pela formação dos bolsistas de iniciação à docência. Entretanto, os formadores que atuam no dia a dia da implementação são os professores supervisores, na escala local em cada escola-campo. Sendo assim, nesta pesquisa, consideramos os coordenadores de área também burocratas de médio escalão do Pibid, porém atuantes no nível dos subprojetos. Nesta pesquisa, analisamos a dimensão territorial da implementação do Pibid a partir dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História.

6. Arranjos de implementação para a formação de professores no Pibid-UFF

Apresentamos neste capítulo uma análise dos arranjos de implementação do Pibid-UFF entre os editais de 2009 e 2020, que compreende o período de participação do programa na UFF até o momento. Ao analisarmos os arranjos de implementação do Pibid-UFF, operamos com a abordagem dos arranjos de implementação em perspectiva multinível ou multiescalar, ao analisarmos a implementação do programa no contexto específico da instituição.

Iniciamos este capítulo trazendo um trecho de fala de um dos gestores da CAPES (Gestor CAPES 3), dita no momento final da sua entrevista, quando se referia às contribuições que os estudos sobre o Pibid proporcionam a eles enquanto gestores:

[...] acho que, principalmente, quem pensa o programa são as universidades e as escolas. A gente tenta sempre ao máximo buscar o quê que está acontecendo na ponta [...]. (Gestor CAPES 3)

O gestor afirma que, do seu ponto de vista, quem pensa o programa são as universidades e as escolas, ou seja, as instituições que atuam em parceria para implementar o Pibid enquanto uma política pública de formação de professores. Conforme a sua fala, enquanto um gestor, ele também busca saber o que acontece na ponta, e as pesquisas são um bom caminho.

Essa fala vai ao encontro de um dos elementos constitutivos do próprio campo de políticas públicas sobre a importância de se estudar a implementação das políticas, como são interpretadas e apropriadas por aqueles que colocam em prática os planos na linha de frente (Lotta, 2019). Trata-se de buscar “entender a política como ela é” (p. 20), considerando o pressuposto analítico de que há muitos fatores interferindo e influenciando a implementação, relacionados a sistemas mais gerais, aos sistemas organizacionais e aos próprios indivíduos que nelas atuam. “As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para compreender

implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer” (p. 20).

6.1. Universidade Federal Fluminense: características institucionais e organizacionais⁷²

A Universidade Federal Fluminense (UFF), com sede na cidade de Niterói e âmbito em todo o Estado do Rio de Janeiro (RJ), é uma entidade federal autárquica, de regime especial, com autonomia didática-científica, administrativa, disciplinar, econômica e financeira, exercida na forma de seu Estatuto. Foi criada pela Lei n.º 3.848, de 18 de dezembro de 1960, instituída conforme a Lei n.º 3.958, de 13 de setembro de 1961, e reestruturada nos termos do Decreto n.º 62.414, de 15 de março de 1968 (UFF, 1983, Art. 1º).

Em relação à categoria administrativa é uma instituição pública federal e quanto à organização acadêmica se enquadra no tipo universidade. Com presença em mais de um município do Estado do Rio de Janeiro e fora dele, a UFF é uma universidade *multicampi*, com números expressivos de cursos de graduação e pós-graduação, docentes, discentes, e de funcionários técnico-administrativos. A implementação do Pibid na UFF acompanha essa característica institucional complexa, conforme apresentamos neste capítulo.

A UFF foi criada pela Lei n.º 3.848, de 18 de dezembro de 1960, ocasião em que foi denominada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – U.F.E.R.J. Conforme o Art. 2º, a sua composição se deu através dos estabelecimentos de ensino superior que foram a) incorporados: 1 - Faculdade Fluminense de Medicina (Lei n.º 1.254, de 4 de dezembro de 1950); 2 - Faculdade de Direito de Niterói⁷³ (Lei n.º 2.721, de 30 de janeiro de 1956); 3 - Faculdade de

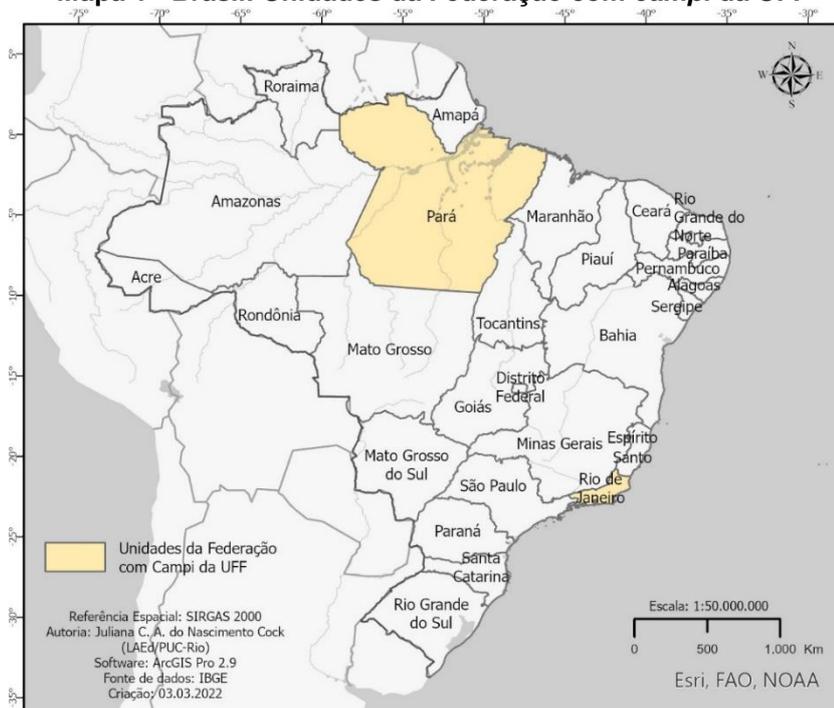
⁷² Os dados e informações que utilizamos para a escrita desta seção estão baseados no site institucional da UFF (<https://www.uff.br/>), nas suas diversas abas e links, e no site da Divisão de Prática Discente – UFF (<http://divisaopraticadiscente.uff.br/pibid-e-pirp/>). Esses sites foram acessados em diversos momentos no decorrer desta pesquisa, inclusive para obtermos os documentos oficiais utilizados nas análises.

⁷³ De todos os estabelecimentos de ensino superior que constituíram a UFERJ em 1960, a Faculdade de Direito é a mais antiga. A sua fundação ocorreu em 3 de junho de 1912, no Rio de Janeiro, antiga capital da República. Em 1915, fundiu-se com a Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro, passando a funcionar na cidade de Niterói. Em 1920, com o registro de seu novo Estatuto, passou a se chamar Faculdade de Direito de Niterói. Em 1936, houve a federalização da Faculdade, sendo incorporada ao Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://direito.uff.br/historia-da-faculdade-de-direito/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Farmácia e Odontologia do Estado do Rio de Janeiro (Lei n.º 3.077, de 29 de dezembro de 1956); 4 - Faculdade Fluminense de Odontologia (Lei n.º 3.463, de 20 de novembro de 1958); e, 5 - Faculdade Fluminense de Medicina Veterinária (Lei n.º 1.050, de 16 de janeiro de 1950); e aqueles que foram b) agregados: 6 - Faculdade Fluminense de Filosofia (Decreto n.º 29.362, de 14 de março de 1951, e Decreto n.º 35.628, de 8 de junho de 1954); 7 - Escola Fluminense de Engenharia (Decreto n.º 42.517, de 5 de novembro de 1957); 8 - Faculdade de Ciências Econômicas (Decreto n.º 26.937, de 21 de julho de 1949); 9 - Escola de Serviço Social (Decreto n.º 39.968, de 3 de abril de 1956); e 10 - Escola de Enfermagem (Decreto n.º 22.526, de 27 de janeiro de 1957) (Brasil, 1960).

A mudança da sua denominação, de UFERJ para Universidade Federal Fluminense (UFF), só ocorreu cinco anos depois, com a Lei n.º 4.831, de 5 de novembro de 1965 (Brasil, 1965), que dispôs sobre as novas denominações das Universidades Federais da cidade do Rio de Janeiro e de Niterói. A sua reestruturação ocorreu nos termos do Decreto n.º 62.414, de 15 de março de 1968 (Brasil, 1968), quando passou a constituir-se de vinte unidades de estudos básicos e de aplicação. Conforme apresentamos no Mapa 1, abaixo, atualmente, a UFF está presente em dois estados do país: no Estado do Rio de Janeiro (RJ), na Região Sudeste, onde se localiza a sua sede, e no Estado do Pará (PA), na Região Norte.

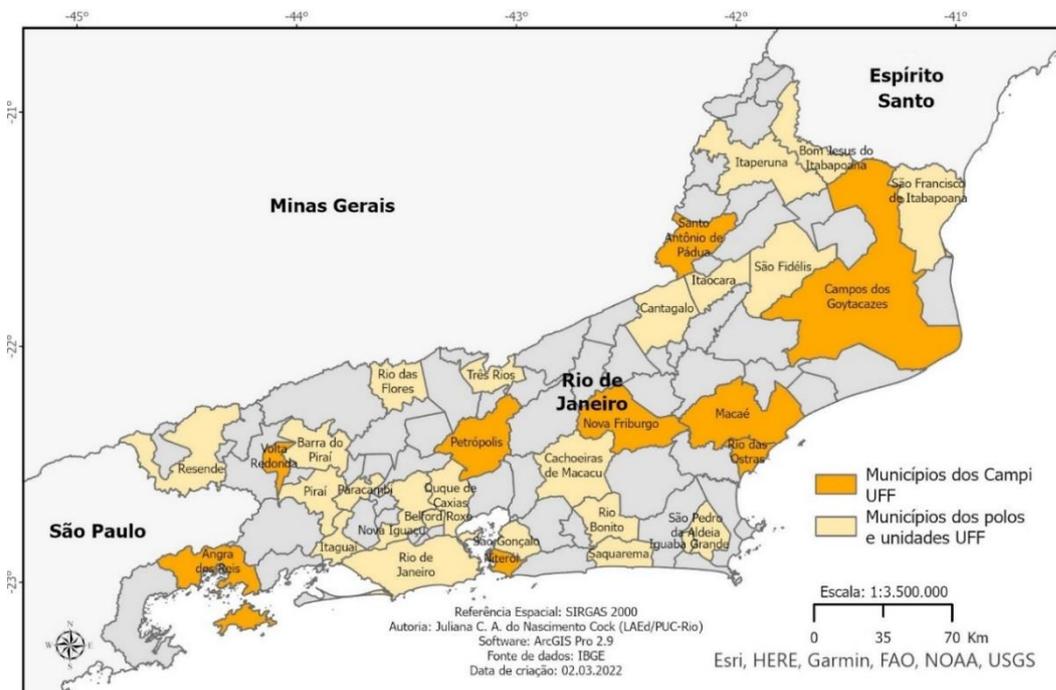
Mapa 1 - Brasil: Unidades da Federação com campi da UFF



Fonte: elaboração da autora. Dados: IBGE.

No Estado do Rio de Janeiro, a UFF está presente em trinta e dois municípios, conforme observamos no Mapa 2, a seguir.

Mapa 2 - A UFF no Estado do Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: elaboração da autora. Dados: IBGE. Informações consultadas em *A UFF nos Municípios*. Disponível em: <<https://www.uff.br>>. Acesso em: jan. 2022.

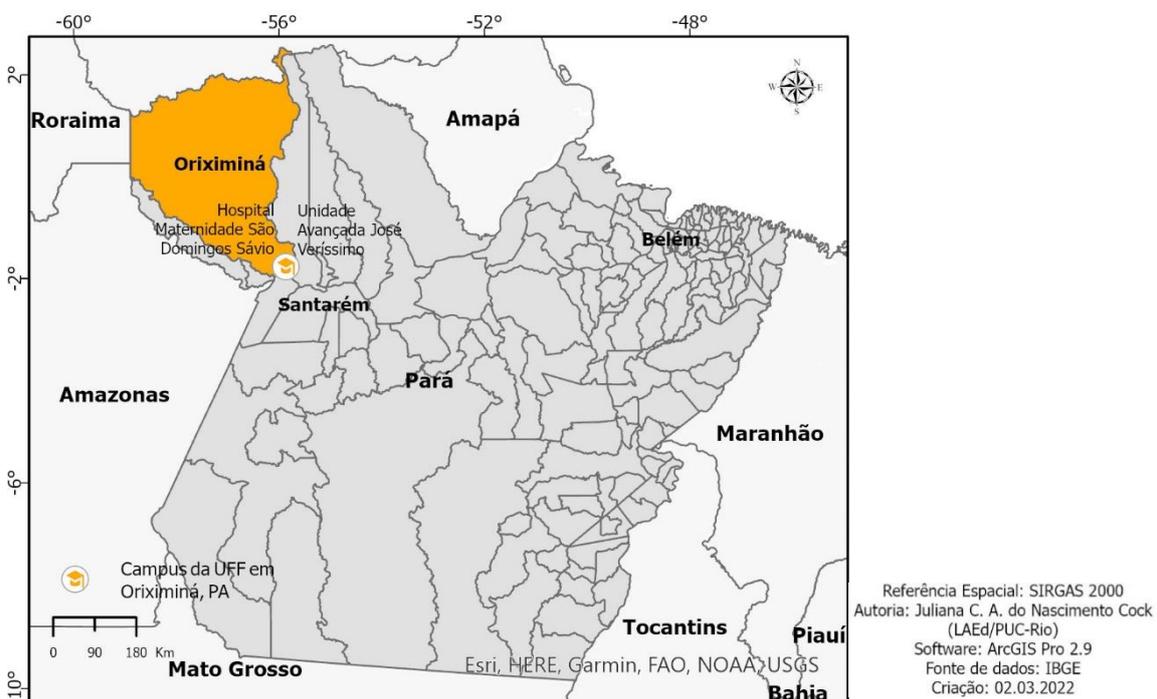
Conforme observamos no Mapa 2, os *campi* da UFF estão localizados em nove municípios de maneira bem distribuída e interiorizada no território fluminense: Niterói (sede), Campos dos Goytacazes, Macaé, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua, Volta Redonda, Petrópolis, Nova Friburgo e Angra dos Reis. Nesses e nos outros vinte e três municípios que destacamos no Mapa 2, a UFF está presente também através de unidades ou polos de ensino ligados à UAB, em convênio com o Consórcio CEDERJ⁷⁴, para o oferecimento de cursos de graduação

⁷⁴ “Na modalidade de Educação à Distância (EaD) a UFF possui 32 polos no estado do Rio de Janeiro, no Consórcio com o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)” (UFF, 2017b, p. 30). O Consórcio CEDERJ foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade EaD (Anexo C, Figura 19). Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as IES públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Instituto Federal Fluminense (IFF), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Apesar de todas serem consorciadas, apenas CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO

na modalidade de Educação à Distância (EaD); possui também um Núcleo Experimental, em Iguaba Grande, e uma Fazenda-Escola, em Cachoeiras de Macacu.

Já no Mapa 3, a seguir, localizamos no Estado do Pará (PA) o Campus Avançado na Região Amazônica⁷⁵, que é constituído pela Unidade Avançada José Veríssimo e pelo Hospital Maternidade São Domingos Sávio, em Oriximiná, PA, localizado nas proximidades de Santarém, um dos centros regionais do estado, na região fronteira com o Estado do Amazonas.

Mapa 3 - A UFF no Estado do Pará (PA)



Fonte: elaboração da autora. Dados: IBGE. Informações consultadas em *A UFF nos Municípios*. Disponível em: <<https://www.uff.br>>. Acesso em: jan. 2022.

estão, atualmente, com ofertas de cursos no âmbito do Consórcio. Informações disponíveis em: <<https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>>. Acesso em: 02 mar. 2022. Para uma compreensão sobre os arranjos institucionais de implementação do Consórcio CEDERJ, ver Costa (2021).

⁷⁵ Além de suas instalações no Rio de Janeiro, a UFF mantém instalações no Pará desde 1972, quando foi criado o Campus Avançado na Região Amazônica, a Unidade Avançada José Veríssimo (UAJV), em Óbidos, estendendo suas ações para os municípios de Oriximiná, Juruti, Terra Santa e Faro. Logo após a regulamentação da Unidade Avançada José Veríssimo pelo Conselho Universitário, a UFF iniciou os seus trabalhos acadêmicos naquela região, enviando equipes de atuação. Em 1975, o Campus foi definitivamente transferido para Oriximiná, onde se mantém até hoje desenvolvendo atividades extensionistas articuladas com o ensino e a pesquisa e estende, ocasionalmente, suas atividades aos municípios limítrofes de Oriximiná. Desde 1973, a UFF assumiu a responsabilidade técnica e administrativa do Hospital Maternidade São Domingos Sávio (HMSDS), pertencente à Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Oriximiná (APMIO). Cabe à Coordenação de Integração Acadêmica da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX (CIAC/EX) a responsabilidade pelo acompanhamento das ações desenvolvidas na UAJV e no HMSDS. Informações disponíveis em: <<https://www.uff.br/?q=cidade/oriximina-pa>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

A UFF possui uma grande estrutura organizacional (Anexo B, Figura 18), que está subdividida em Pró-Reitorias, Superintendências, Centro de Artes (CEART), Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), Unidades Universitárias de Niterói e Unidades Universitárias do Interior⁷⁶. O Campus Niterói engloba todas as Unidades Universitárias de Niterói (Apêndice D, Quadro 12), situadas em diferentes bairros do município, incluindo o Hospital Universitário de Medicina Veterinária Professor Firmino Mársico Filho (HUVET), o seu colégio de aplicação, chamado Colégio Universitário Geraldo Achilles dos Reis, também conhecido por COLUNI ou Cap-UFF, e a Creche-UFF (unidade universitária de educação infantil). Também está situado em Niterói o prédio da Reitoria, no bairro Icaraí.

Algumas das Unidades Universitárias de Niterói estão agrupadas em espaços da universidade que possuem nomes locais de *campus*, dadas as suas dimensões: Campus do Gragoatá, Campus da Praia Vermelha e Campus do Valonguinho. A Faculdade de Educação (FE/UFF), situada no Campus do Gragoatá, oferta a maior parte das disciplinas obrigatória dos Cursos de Licenciatura dos *campi* e das unidades isoladas de Niterói, além do curso de Pedagogia, tornando-se central para as Licenciaturas do Campus Niterói⁷⁷. O COLUNI e a Creche-UFF estão vinculados à FE/UFF. É também no Campus do Gragoatá que se localiza a sala do Pibid-UFF. Um ambiente administrativo que é o

⁷⁶ Sete Pró-Reitorias: Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Gestão de Pessoas; Assuntos Estudantis; Planejamento; Extensão; Graduação e Administração. Seis Superintendências: Tecnologia da Informação; Relações Internacionais; Arquitetura, Engenharia e Patrimônio; Documentação; Comunicação Social; Operações e Manutenção. O Centro de Artes (CEART) é subdividido em duas Coordenações: de Artes, que agrega a Divisão de Cinema, Divisão de Teatro e a Divisão de Artes Visuais; e de Música, que agrega a Divisão de Música Sinfônica, com a Orquestra Sinfônica Nacional, e a Divisão de Música de Câmara e Iniciação Musical. O Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP) oferece diversas especialidades médicas gratuitas à população, que também estão relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos da área da Saúde, e está integrado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Informação disponível em: <https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/uff_-_organograma.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁷⁷ Conforme a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal Fluminense, são disciplinas obrigatórias: I-Didática (60h); II-Organização da Educação no Brasil (60h); III-Psicologia da Educação (60h); IV-Libras I (30h). Nos cursos de Licenciatura sediados em Niterói, as disciplinas de que trata o caput deste artigo, alíneas I a III, deverão ser cumpridas na Faculdade de Educação, e a disciplina presente na alínea IV, deverá ser cumprida no Instituto de Letras. Além dessas, também é obrigatório o estágio supervisionado nas licenciaturas presenciais, distribuído em quatro períodos de 100 horas, acrescidos cada um de 60 horas de teoria e de prática como componente curricular, com as seguintes denominações: 1. Pesquisa e Prática Educativa I, 2. Pesquisa e Prática Educativa II, 3. Pesquisa e Prática Educativa III e 4. Pesquisa e Prática Educativa IV; § 1º - As disciplinas de que trata o caput deste artigo, nos cursos de licenciatura sediados em Niterói, deverão ser cumpridas na Faculdade de Educação. (UFF, 2017a, Art. 4º e 7º).

ponto de referência do Pibid na instituição, destinado às ações da gestão e à guarda de materiais (UFF, 2015a).

Considerando todos esses *campi* mais as unidades universitárias isoladas em outros bairros do município, o Campus Niterói oferece a maior parte dos cursos de graduação⁷⁸ e pós-graduação, abriga a maior parte do corpo docente, discente e de funcionários em geral, além dos centros de pesquisas, laboratórios, Farmácia Universitária, Laboratório Universitário, restaurantes universitários, bibliotecas, editora (Editora da Universidade Federal Fluminense EdUFF), auditórios, cinema, teatro, livrarias, quadras e espaços poliesportivos e moradia estudantil. A grande quantidade de cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos tornam o Campus Niterói a referência da instituição no desenvolvimento das suas atividades de ensino, extensão e na produção de pesquisa acadêmico-científica.

As Unidades Universitárias do Interior resultam da interiorização e da expansão da UFF para oito municípios do Estado do Rio de Janeiro (UFF, 2017b, p. 24), passando a estar presente em todas as seis Mesorregiões do Estado do Rio de Janeiro⁷⁹:

- Volta Redonda (Instituto de Ciências Humanas de Volta Redonda, Escola de Engenharia Industrial e Metalúrgica e Instituto de Ciências Exatas) e Angra dos Reis (Instituto de Educação de Angra dos Reis), na Região Sul Fluminense;
- Santo Antônio de Pádua (Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior), na Região Noroeste Fluminense;
- Campos dos Goytacazes (Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional) e Macaé (Instituto de Ciências da Sociedade), na Região Norte Fluminense;
- Nova Friburgo (Instituto de Saúde de Nova Friburgo), na Região Centro-Fluminense;
- Rio das Ostras (Instituto de Ciência e Tecnologia), na Região das Baixadas Litorâneas; e

⁷⁸ Informações disponíveis em: <<https://www.uff.br/?q=localidade/curso/3098/graduacao>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

⁷⁹ Denominação das Mesorregiões do Estado do Rio de Janeiro no Censo Demográfico do IBGE de 2010.

- Petrópolis (Escola de Engenharia de Petrópolis), na Região Metropolitana Expandida, assim como Niterói.

Ao todo, a UFF possui onze Unidades Universitárias do Interior, mais aquelas que compõem o Campus Avançado da Região Amazônica (Apêndice D, Quadro 13). A sua interiorização teve início com a criação de cursos externos das unidades de origem situadas no Campus Niterói, tais como o curso de Engenharia Metalúrgica, no Campus Volta Redonda (1961), Serviço Social, no Campus de Campos dos Goytacazes (1962), e o curso de Licenciatura em Matemática, no Campus Santo Antônio de Pádua (1985)⁸⁰.

Já a partir da primeira década dos anos 2000, um novo movimento de interiorização resultou na expansão da UFF, impulsionada pela sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁸¹, do MEC, que “tornou-a uma das maiores universidades públicas do País, em número de estudantes, cumprindo assim seu papel de responsabilidade social” (UFF, 2017b, p. 16).

Em 2007, com a possibilidade de adesão ao REUNI, a UFF apresentou o maior projeto de expansão do país, gerando grandes investimentos em infraestrutura, equipamentos e mobiliário, bolsas, custeio e recursos humanos, refletido no Programa do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2008-2012 (UFF, 2017b). Como resultado, a UFF possui atualmente uma das maiores entradas anual de estudantes entre as universidades federais do país (UFF, 2017b)⁸².

⁸⁰ Dados disponíveis em: *A UFF nos Municípios* <<https://www.uff.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

⁸¹ O REUNI foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007c), como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As ações do REUNI contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas. “Com o REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012”. Informações disponíveis em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 18 jul. 2022. Sobre a expansão e interiorização das Unidades Universitárias da UFF através do REUNI, as informações institucionais sobre cada uma delas encontram-se disponíveis nos respectivos sites.

⁸² No entanto, no PDI 2018-2022 (UFF, 2017b, p. 13) também é destacada a influência do contexto de instabilidade política e econômica do país sobre a expansão da universidade que, “A partir de 2015, face ao contingenciamento orçamentário que atingiu as IFES, a Universidade Federal Fluminense foi forçada a adotar medidas administrativas de contenção nos programas, priorizando a manutenção de atividades essenciais ao funcionamento das Unidades Acadêmicas e apoio aos estudantes no cumprimento dos projetos pedagógicos dos cursos. Assim, todas as ações realizadas pela UFF estiveram voltadas para o atendimento dessas prioridades”.

A adesão ao Programa REUNI, em 2008, representou um divisor de águas para a Universidade. Segundo a série histórica do Censo da Educação Superior, de 2005 a 2016, a UFF triplicou a oferta de vagas na graduação à distância e dobrou as presenciais assumindo a liderança entre as IFES na oferta de vagas de Graduação. O Relatório Final do Censo da Educação Superior ano base 2016 revela que a UFF ofereceu um total de 17.364 vagas sendo 86% novas e o restante de reposição (transferência, reingresso e mudança de curso). Pelo Sistema de Seleção Unificada - SiSU foram oferecidas 9.480 vagas e na Modalidade a Distância, via Consórcio CEDERJ foram 5.378 vagas totalizando 36% das vagas de graduação (UFF, 2017b, p. 25).

Diante desses dados, podemos dizer que a adesão da UFF ao REUNI trouxe impactos significativos para os seus cursos de graduação. Esses impactos resultaram na expansão do número de estudantes, especialmente de graduação, e em expansão territorial no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que foram construídas Unidades Universitárias e criados polos de educação a distância em outros municípios para além do seu *campus* sede e daqueles nos quais já havia cursos instalados desde as décadas de 1960 e 1980 (Volta Redonda, Campos dos Goytacazes e Santo Antônio de Pádua). Com essa expansão para o interior, a UFF passou a ser a “universidade pública federal com maior capilaridade no interior fluminense” (UFF, 2017b, p. 44).

Considerando todos os cursos de graduação ativos nas modalidades presencial, sequencial e a distância, conforme os dados disponíveis no Portal do Sistema de Transparência⁸³, a UFF possui 173 cursos, com 9.890 turmas e 67.104 alunos ativos, sendo 6.176 ingressantes. Em relação à titulação desses cursos ativos, apresentamos dados relativos ao primeiro semestre de 2022 na Tabela 14, abaixo.

Tabela 14 - UFF: Cursos ativos em 2022.1

Titulação	N	%
Bacharel	130	75,14
Licenciado	39	22,54
Tecnólogo	4	2,31
Total	173	100

Fonte: elaboração da autora. Dados: Sistema Acadêmico de Graduação / julho – 2022. Disponível em: <<https://app.uff.br/transparencia/graduacao>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Conforme os dados da Tabela 14, a grande maioria dos cursos de graduação ativos na UFF é do tipo bacharelado, 130 (75,14%), seguido pelos cursos de

⁸³ Sistema Acadêmico de Graduação / Julho – 2022. Cursos de graduação ativos nas modalidades presencial, sequencial e a distância. Sistema de Transparência da UFF, Superintendência de Tecnologia da informação (STI). Disponível em: <<https://app.uff.br/transparencia/graduacao>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

licenciatura, 39 (22,54%), e apenas 4 cursos (2,31%) são do tipo tecnológico. Dentre os cursos oferecidos atualmente pela UFF, oito são na modalidade a distância⁸⁴.

Conforme o PDI UFF 2018-2022, o Pibid e outros programas acadêmicos – Monitoria, Tutoria, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Licenciaturas, Estágio Interno, dentre outros – desempenham um importante papel na busca pelo sucesso acadêmico e pela centralidade dos estudantes dos cursos de graduação, avançando no atendimento às suas demandas e atuando como programas acadêmicos de suporte (UFF, 2017b).

Em relação aos cursos de licenciatura, após os processos de interiorização e expansão, estão presentes em cinco *campi*: Niterói, Volta Redonda, Santo Antônio de Pádua, Campos dos Goytacazes e Angra dos Reis. Segundo Freitas (2021), atualmente, a UFF possui trinta e três licenciaturas em atividade nesses cinco municípios. Há duas licenciaturas que estão em extinção no Campus Niterói: Enfermagem e Psicologia. A UFF tem quase quatro mil vagas autorizadas. Dessas quase quatro mil, mais de mil e quinhentas são os dois cursos EaD de licenciatura pelo CEDERJ, Matemática e Letras. Os outros trinta e um cursos são presenciais, sendo dezenove em Niterói e quatorze fora da sede. Dentre os dezenove do Campus Niterói, oito são cursos de Letras.

A UFF estabelece importantes convênios e parcerias com as Secretarias de Educação desses municípios, além de outros, e com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), para a realização de atividades de estágio curricular supervisionado obrigatório, do Pibid-UFF, e do Programa de Residência Pedagógica PIRP-UFF e de outro programa vinculado aos cursos de licenciatura, o Programa Licenciaturas, que é próprio da universidade. Essas parcerias aprofundam a integração da UFF ao território fluminense.

É importante sabermos que os cursos de licenciatura da UFF estão presentes nesses cinco *campi* para compreendermos a lógica estabelecida pelos

⁸⁴ Administração Pública/EaD (Bacharelado), Volta Redonda; Biblioteconomia/EaD (Bacharelado), Niterói; Ciências Contábeis/EaD (Bacharelado), Macaé; Engenharia de Produção/EaD (Bacharelado), Volta Redonda; Letras/EaD (Licenciatura), Niterói; Matemática/EaD (Licenciatura, Niterói; Segurança Pública/EaD (Tecnológico), Niterói e Tecnologia em Sistemas de Computação/EaD (Tecnológico), Niterói Disponível em: <https://www.uff.br/?q=cursos%2Fgraduacao&title=&field_turno_value=All&field_titulacao_curso_value=All&field_tipo_de_curso_value=2&field_c_digo_e_mec_value=>. Acesso em: 19 jul. 2022.

coordenadores institucionais para a implementação do Pibid ao longo do tempo. Isso se verifica, por exemplo, nos critérios estabelecidos por eles para a escolha dos cursos e *campi* dos subprojetos, conforme apresentamos e discutimos na seção 6.3. Essa distribuição também é relevante para compreendermos as estratégias e as justificativas da coordenação institucional e das coordenações de área para implementar a expansão territorial dos subprojetos, proposta pela CAPES para os editais 07/2018 e 02/2020, conforme a análise que apresentamos na seção 7.2

Importa destacarmos que os cursos de licenciatura da UFF estão vinculados a uma instância e a um órgão próprios – o Colegiado Geral de Licenciaturas e a Divisão de Prática Discente (DPD) –, cujas ações também contribuem, atualmente, na organização do Pibid-UFF do ponto de vista institucional, incluindo o diálogo com as redes públicas de educação básica parceiras. A análise dos documentos selecionados e das entrevistas apontaram para a importância de atentarmos para a institucionalização dessas instâncias na universidade, como parte da sua *Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*, assim como para as suas ações que estão relacionadas à implementação do Pibid-UFF ao longo dos editais, especialmente daqueles mais recentes.

6.2

Institucionalização da política de formação de professores para a educação básica da UFF

Atualmente, na UFF, os programas e projetos voltados aos cursos de licenciatura, dentre eles o Pibid, estão vinculados a um órgão e a uma instância colegiada próprios relativos à formação de professores para a educação básica, no âmbito da sua Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) (UFF, 2018a). Essas instâncias tiveram início com a criação da *Coordenação de Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense*, a partir da Resolução n.º 109/1994 (UFF, 1994), que teve “[...] entre os seus objetivos específicos a definição da política de formação de professores na UFF, e articulando e propiciando o entrosamento entre as diversas Licenciaturas” (UFF, 2002, p. 15). Para isso, a Coordenação das Licenciaturas foi constituída por dois representantes da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC, nome anterior da PROGRAD), um representante da Faculdade de Educação e um representante de cada Coordenação de Curso de Licenciatura (UFF, 1994).

Também coube à Coordenação das Licenciaturas, dentre as suas atribuições, “coordenar estudos e discussões, em nível de graduação, sobre a política de formação de professores de 1º e 2º graus” e “propor ao Conselho de Ensino e Pesquisa diretrizes que norteiem o estabelecimento de uma política de formação de profissionais da educação” (UFF, 1994, Art. 3º, alíneas “f” e “g”). A realização dessas atribuições culminou na criação das *Diretrizes para a Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense – UFF*, instituída pela Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) n.º 64/2002. Esse documento foi elaborado como um referencial para a construção dos projetos pedagógicos e dos currículos plenos dos Cursos de Licenciatura da UFF (UFF, 2002).

O documento que ora apresentamos pretende ser um instrumento de mobilização da nossa comunidade universitária na construção de uma política institucional para a formação de professores na UFF. Pretende, também, fornecer orientações sobre o trabalho dos coordenadores e professores dos cursos no planejamento e gestão, assim como na organização de projetos pedagógicos para as licenciaturas nos quais se possa perceber, efetivamente, uma identidade comum nas propostas curriculares (UFF, 2002, p. 67).

Comprendemos, portanto, que a constituição de uma Coordenação de Licenciaturas e, posteriormente, a elaboração de Diretrizes para a Formação de Professores como um documento referencial para os cursos, já apontava para a institucionalização de uma política de formação de professores para a educação básica própria da universidade, buscando uma identidade comum aos seus Cursos de Licenciatura. Até aquele momento a UFF ainda não possuía todos os *campi* atuais, visto que a maioria das suas Unidades Universitárias do Interior ainda não haviam sido criadas. Portanto, à exceção do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Santo Antônio de Pádua, todos os demais Cursos de Licenciatura presenciais aconteciam nas Unidades Universitárias de Niterói.

As Diretrizes para a Formação de Professores da UFF tiveram como base os documentos oficiais de referência para a formação de professores para a educação básica do MEC, além de referências bibliográficas do campo da formação de professores e documentos elaborados por entidades, associações e fóruns representativos do campo da Educação e de profissionais da educação básica e superior⁸⁵. Em especial, essas Diretrizes propuseram que os eixos norteadores da

⁸⁵ “Serviram como base para as discussões e reflexões da Coordenação das Licenciaturas: a bibliografia selecionada por uma comissão de seus membros; documentos produzidos pelas

base comum nacional, idealizada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) pela primeira vez em 1983⁸⁶, fossem considerados na concepção dos currículos das diversas Licenciaturas oferecidas pela UFF (UFF, 2002).

Nas Diretrizes (UFF, 2002, p. 25) já estava presente, entre os desafios para a reestruturação dos Cursos de Licenciatura da UFF, “criar uma política para as relações entre a Universidade e o sistema de ensino da educação básica”, assim como entre as ações dos eixos curriculares *Unidade entre teoria e prática* e *Gestão democrática* (p. 36-37), e nas *Orientações sobre o trabalho dos coordenadores e professores – planejamento e gestão dos cursos* (p. 61). As relações entre a UFF e as redes de ensino da educação básica, especialmente as redes públicas, estavam voltadas, na ocasião, principalmente para a organização dos estágios curriculares supervisionados.

Em 2007, foi estabelecida mais uma etapa da institucionalização da política de formação de professores da UFF com a publicação da Resolução do CEP n.º 76/2007 (UFF, 2007), que modificou a Resolução n.º 109/1994 e criou o *Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense*. A partir da Resolução n.º 76/2007, a Coordenação de Licenciaturas da UFF passou a denominar-se *Colegiado Geral das Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense*.

A composição do Colegiado Geral das Licenciaturas manteve-se a mesma da Coordenação das Licenciaturas criada em 1994, com uma pequena modificação em relação aos representantes da PROAC, já que um deles, a partir de então, deveria ser o Coordenador de Formação de Professores. A sua presidência deveria ser

entidades ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; e ainda legislações, a saber - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 12/12/1996, Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei n.º 10.172, de 9/1/01, Plano Nacional de Educação - proposta da sociedade brasileira, consolidado no II Congresso Nacional de Educação-CONED, em Belo Horizonte, 1977, Plano Nacional de Graduação (PNG), aprovado no XII Fórum Nacional de Pró Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, em Ilhéus, em maio de 1999, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Rural e para a Educação Indígena” (UFF, 2002, p. 19).

⁸⁶ Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação - I Encontro Nacional (ANFOPE, 1983). Documento Final do Encontro realizado em Belo Horizonte entre 21 e 25/11/83, conhecido como "Documento de Belo Horizonte". Belo Horizonte, novembro de 1983. “Essa base insurgia-se contra a formação do pedagogo apenas como especialista sem que se formasse professor e foi o ponto de partida para a construção de uma concepção de formação do educador que atingisse todas as licenciaturas” (ANFOPE, 1996). Documentos disponíveis em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

escolhida dentre os membros representantes dos Cursos de Licenciatura. Coube ao Colegiado Geral das Licenciaturas da UFF:

- a) contribuir para a formulação da política institucional de formação de professores da UFF;
- b) estimular o aperfeiçoamento das relações acadêmicas e institucionais entre os Cursos de Licenciatura da UFF, bem como de suas relações com as Unidades e Departamentos que atuam diretamente na formação dos licenciandos;
- c) colaborar com os Colegiados dos Cursos de Licenciatura, quando solicitado, na discussão e no aperfeiçoamento cotidiano das práticas curriculares, inclusive nos processos de reformulação curricular;
- d) manter constante interação com a PROAC, buscando analisar e discutir temas e questões relativos à formação de professores na UFF, bem como recomendar a implementação de políticas e ações para a área;
- e) propor e coordenar projetos, estudos e eventos que contribuam para o aperfeiçoamento da política institucional de formação de professores, inclusive por meio de colaboração com outras instâncias da UFF (UFF, 2007, Art. 3º).

Observando essas incumbências propostas para o Colegiado Geral das Licenciaturas em 2007, podemos dizer que estavam direcionadas para ações de institucionalização da política de formação de professores, de organização dos cursos de licenciatura, de projetos e eventos mais internos à universidade. Também pouco se modificaram em relação àquelas instituídas em 1994 e não se referiram diretamente às propostas de criação de políticas para as relações entre a universidade e as redes públicas de educação básica, como proposto nas Diretrizes de 2002.

Nessa mesma Resolução n.º 76/2007, o Fórum das Licenciaturas da UFF foi criado para se reunir sob a coordenação da PROAC, “e em estreita colaboração com o Colegiado Geral das Licenciaturas, com o objetivo de aprofundar o debate sobre a formação de professores”; com “um caráter itinerante, instalando-se semestralmente nas diferentes dependências da UFF, com o objetivo de favorecer o envolvimento de toda a Universidade no debate sobre formação de professores” (Art. 5º). Coube ao Colegiado Geral das Licenciaturas da UFF a elaboração do Regimento Interno do Fórum, com o estabelecimento das condições para a sua instalação e funcionamento (UFF, 2007).

Outros dois documentos importantes para a constituição da política de formação de professores para a educação básica da UFF são: a *Base Comum para os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal Fluminense*, estabelecida em dezembro de 2017 através da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) n.º 616/2017 (UFF, 2017a), e o que consta no Plano de

Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022 (UFF, 2017b) sobre os cursos de licenciatura da universidade. A nova Base Comum (UFF, 2017a) reformulou a anterior, estabelecida pela Resolução CEP n.º 50/2004 (UFF, 2004), baseada na Resolução n.º 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a).

A Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF de 2017, por sua vez, foi estabelecida conforme a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, do CNE/CP (Brasil, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dentre outros pontos, a nova Base Comum determinou que todos os cursos de licenciatura da UFF terão uma carga horária mínima de 3.200 horas, com duração mínima de oito semestres incluindo: práticas como componentes curriculares, estágios curriculares supervisionados obrigatórios, atividades teórico-práticas de aprofundamento e atividades formativas⁸⁷ (UFF, 2017a).

No PDI 2018-2022 (UFF, 2017b) é reforçada a relevância das licenciaturas para a formação de professores para a educação básica de todo o país. No documento, a UFF estabeleceu a proposta de valorização das licenciaturas, da formação continuada e da pesquisa educacional relativa à formação docente. Isso se alinha ao que já foi preconizado nas Diretrizes de 2002 para a formação de

⁸⁷ Essa carga horária deverá ser distribuída em, pelo menos: a) 400 horas de práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do curso; b) 400 horas de estágio supervisionado; c) 200 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento; d) 2.200 horas de atividades formativas. As *práticas como componente curricular* são entendidas como o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência da Educação Básica, excetuando-se as disciplinas obrigatórias: disciplinas dedicadas ao desenvolvimento de atividades e a reflexões sobre o ensino na Educação Básica; parte da carga horária de disciplinas que discriminam na ementa aspectos relacionados a atividades e reflexões sobre o ensino na Educação Básica; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura, desde que se dedique a reflexões e a atividades sobre o ensino na Educação Básica. O componente obrigatório *estágio curricular supervisionado* nas licenciaturas presenciais será distribuído em quatro períodos de 100 horas, acrescidos cada um de 60 horas de teoria e de prática como componente curricular (Pesquisa e Prática Educativa I, II, III e IV). *Atividades teórico-práticas de aprofundamento*: desenvolvidas em áreas específicas de interesse dos estudantes, sob a designação de Atividades Complementares (AC). *Atividades formativas*: as atividades dos cursos de licenciatura devem incorporar estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, bem como o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos (UFF, 2017a).

professores na instituição, tendo a pesquisa como o eixo principal da formação. A integração com os sistemas públicos da educação básica, a articulação com a pesquisa e com a extensão também estão dentre as propostas que serão incentivadas nesse quinquênio, de maneira a envolver todos os âmbitos e níveis educativos da instituição.

Em março de 2018 foi estabelecida a *Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Fluminense*, através da Resolução CEPEX n.º 131/2018 (UFF, 2018a), que também alterou a Resolução n.º 76/2007, além de dar outras providências. A Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica na UFF foi estabelecida em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), presente no PDI 2018-2022 (UFF, 2017b) e com a sua Base Comum para os Cursos de Licenciatura (UFF, 2017a).

Além da articulação com esses documentos internos, a Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF foi proposta conforme o disposto sobre formação docente inicial e continuada na atual LDB (Brasil, 1996), na Resolução CNE/CP, n.º 2/2015 (Brasil, 2015), no Decreto n.º 8.752/2016 (Brasil, 2016b) e na Portaria CAPES n.º 158/2017, que dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da DEB (Brasil, 2017). Esse, portanto, é o documento atual da UFF que orienta as suas ações voltadas à formação de professores (UFF, 2018a).

Apresentamos, a seguir, os objetivos da Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF e destacamos três que julgamos mais relacionados à nossa discussão nesta seção:

- I. Indicar princípios, parâmetros e perfil profissional do educador formado pela UFF que devem pautar a formação inicial docente em cursos de licenciatura, a formação continuada de professores da Educação Básica, os programas, os projetos e as ações desta Universidade para este fim;
- II. *Determinar, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a organização de órgão e de instância colegiada relativos à formação de professores para a Educação Básica na UFF;*
- III. Contribuir com a melhoria dos cursos de licenciatura e de formação continuada para docentes da Educação Básica oferecidos pela UFF;
- IV. *Articular os cursos de formação inicial e continuada, programas, projetos e ações da UFF que dizem respeito à formação docente para a Educação Básica;*
- V. Reconhecer a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a formação de professores;

VI. *Promover uma maior articulação entre a universidade e os espaços educativos de Educação Básica;*

VII. Reforçar o compromisso social da UFF como universidade pública como instituição consciente do importante papel que representa a formação docente para uma educação pública de qualidade (UFF, 2018a, Art. 3º, grifos nossos).

Ao lermos esses objetivos, verificamos que a Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF (UFF, 2018a) estabeleceu um espaço institucional próprio para todas as atividades relativas à formação de professores para a educação básica da universidade. O órgão estabelecido foi a Divisão de Prática Discente (DPD), subordinada à Coordenação de Apoio ao Ensino de Graduação (CAEG)⁸⁸, que passou a ser a instância da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com

[...] o objetivo de integrar a política de formação de professores da Educação Básica na UFF, articulando a formação inicial em cursos de licenciatura, a formação continuada destinada a professores da Educação Básica, os programas, os projetos e as ações desta universidade para este fim (UFF, 2018a, Art. 13º).

Conforme o documento (UFF, 2018a), a DPD/CAEG passou a ser o órgão responsável pela implementação das decisões do Colegiado Geral das Licenciaturas e pela “realização das atividades de gestão e de execução de recursos e de bolsas de programas e projetos relativos à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica na UFF” (UFF, 2018a, Art. 14º), tendo em vista o cumprimento do objetivo II da Resolução n.º 131/2018. Atualmente, estão vinculados à DPD três programas de formação inicial de professores para a educação básica que acontecem em parceria entre a UFF e as redes públicas: o Programa Licenciaturas⁸⁹, o Pibid e o Programa de Residência Pedagógica.

⁸⁸ Segundo Freitas (2021), em 1998 já existia um órgão que se chamava Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica, que depois passou a chamar Divisão de Prática Discente. Contudo, a data de criação desse órgão não foi encontrada nos documentos.

⁸⁹ Segundo Freitas (2021), o Programa Licenciaturas é um programa próprio da UFF, que já existia em 2001, embora não tenham sido encontrados registros sobre a sua data de criação. Originalmente, esse programa se dirigia aos discentes das disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino (que se chamava apenas Prática de Ensino); ele visa “fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF e se constitui como uma contribuição à formação de docentes para a educação básica”. Os Projetos do Programa Licenciaturas são propostos, individualmente ou em grupo, por docentes ativos do quadro permanente do Magistério Superior ou do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, contemplando de um a quatro bolsistas num período de oito meses. Todos os Projetos desenvolvidos no Programa Licenciaturas são apresentados na Mostra de Iniciação à Docência UFF, que acontece junto às atividades da Agenda Acadêmica UFF, uma vez por ano (UFF, 2022, p. 1).

A partir de agosto de 2018, a UFF passou a considerar a participação discente no Pibid e no Residência Pedagógica para aproveitamento curricular da carga horária, através da Resolução CEPEX n.º 372/2018 (UFF, 2018b). Podemos dizer que o aproveitamento curricular desses programas pelos cursos de licenciaturas da UFF resulta na articulação efetiva entre os cursos de formação inicial e os programas, tendo em vista o cumprimento do objetivo IV da Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Para o Pibid, tendo como referência a nova Base Comum para os Cursos de Licenciatura, a carga horária poderá ser aproveitada como *prática como componente curricular e/ou como atividades teórico-práticas de aprofundamento*. A deliberação sobre a forma de aproveitamento cabe a cada Colegiado de Curso e a avaliação da participação discente é de responsabilidade do Departamento de Ensino ou da Coordenação do Curso. Já para o Residência Pedagógica, a carga horária deverá ser aproveitada sob a forma de estágio curricular obrigatório. Cabe a cada Colegiado de Curso a deliberação sobre o aproveitamento total ou parcial da carga horária. No entanto, o aproveitamento sob a forma de estágio curricular obrigatório não exime o discente de cursar as disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa (PPE) e de cumprir as demais atividades. E cabe aos docentes das PPEs a avaliação da declaração apresentada pelos discentes (UFF, 2018b).

O Colegiado Geral das Licenciaturas, por sua vez, passou a ser uma instância consultiva e deliberativa sobre a formação de professores para a educação básica. Também passou a ter uma nova composição, na busca de promover uma articulação entre diferentes instâncias da universidade e as redes públicas de educação básica com as quais mantém convênios ou parcerias, através das suas Secretarias de Educação:

- I. Dois representantes da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), sendo um deles o Chefe da Divisão de Prática Discente;
- II. Um representante da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPi);
- III. Um representante da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX);
- IV. Um representante de cada curso de licenciatura da UFF, seja seu coordenador ou um professor por ele indicado e que integre o respectivo colegiado de curso;
- V. Um representante da Faculdade de Educação da UFF/Niterói, designado pelo seu Colegiado de Unidade;
- VI. Um representante do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF);
- VII. Um representante da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro;

VIII. Um representante de cada Secretaria de Educação dos municípios em que a UFF possui cursos presenciais de licenciatura ou programas e projetos de formação de professores da educação básica;

IX. Um representante de cada programa de formação de professores da UFF, seja seu coordenador institucional ou um professor indicado por ele (UFF, 2018a, Art. 16º).

Conforme o documento, nessa nova composição, o Colegiado Geral das Licenciaturas passou a ser presidido pelo Chefe da DPD, reafirmando a importância que o órgão passou a ter com o estabelecimento da Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF. Conforme a fala do representante DPD1,

“[...] só é deliberativo, normatizado e com poder de decisão, o Colegiado Geral das Licenciaturas; dos bacharelados não tem, dos cursos tecnológicos não tem. Isso é muito relevante, porque nesse ponto a UFF é muito pioneira se comparada às outras universidades do Brasil [...]”. (Representante DPD1).

Consideramos que, com essa nova composição, o Colegiado Geral das Licenciaturas da UFF passou a ter, de fato, representantes que podem contribuir para o cumprimento dos objetivos da sua Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, em especial do objetivo VI, diferindo significativamente da composição dada pelas Resoluções n.º 109/1994 e n.º 76/2007. Ainda conforme a fala do representante da DPD, a estruturação atual do órgão foi influenciada, em parte, pela implementação do Pibid-UFF 2018, assim como pela chegada do PIRP-UFF 2018, no momento de reconfiguração do Pibid pela DEB/CAPES. Até então, o Pibid-UFF era gerido de maneira independente:

“[...] não havia uma efetiva articulação entre o Pibid e a Divisão de Prática Discente porque eles nasceram um pouco independentes. Nasceram não, o Pibid, quando nasceu, já surgiu um pouco independente da Divisão, por orientação superior lá do Pró-Reitor da época [...] Então, nesse momento que houve a reorganização do Pibid, a chegada da Residência Pedagógica, isso tudo que coincidiu com o momento da UFF que nós estávamos também fazendo a reformulação das licenciaturas pela Resolução do ano de 2015. Nós tínhamos um Pró-Reitor de Graduação que entendia que, de fato, a Divisão de Prática Discente, assim como eu entendia também, deveria incorporar todos os projetos e programas da UFF. Foi aí que realmente houve uma ação mais efetiva [...]” (Representante DPD1).

Outro ponto que essa política de formação dos professores da UFF incluiu foi a presença de redes no Colegiado Geral. É, na verdade na verdade, isso aconteceu em função do edital do Pibid e da Residência Pedagógica, porque o edital impunha

essa presença. Mas, na verdade, a gente achou, eu achei muito interessante, achei fundamental. Então, não foi alguma coisa que eu fiz a contragosto, muito pelo contrário, eu achei muito importante, muito relevante [...] (Representante DPD1).

A partir do fala do representante da DPD, podemos perceber que o indicador proposto pela CAPES para a avaliação dos Projetos Institucionais do Pibid no âmbito dos editais 07/2018 e 02/2020 – *Institucionalização da formação de professores da articulação da IES com as redes de ensino* – trouxe efeitos sobre a nova composição do Colegiado Geral de Licenciaturas a partir de 2018. Essa indução dos editais da CAPES foi bem aceita pela instituição e incorporada nas suas mudanças recentes. Em outro momento da sua fala, o representante DPD1 explicou que, com a incorporação desses programas pela Divisão, a chefia do órgão passou a ter uma atuação superior a dos seus coordenadores institucionais.

Podemos dizer que a Resolução CEPEX n.º 131/2018 instituiu um o *novo* Colegiado Geral das Licenciaturas, com possibilidades efetivas de desenvolvimento de ações voltadas à formação de professores para a educação básica que articulem ensino, pesquisa e extensão, com ações institucionalizadas para o estabelecimento de parcerias entre os espaços formativos e de atuação profissional docente, em que os representantes dessas instituições tenham possibilidade de participação conjunta.

Destacamos dentre as mudanças significativas trazidas pelo novo Colegiado, o assento permanente dado aos representantes da SEEDUC/RJ e das Secretarias de Educação dos municípios nos quais a UFF possui algum curso presencial de licenciatura, programa ou projeto direcionado à formação de professores para educação básica, dentre eles o Pibid, assim como o representante do COLUNI, que recebe grande parte dos licenciandos da UFF para a realização do estágio curricular supervisionado obrigatório e é uma das escolas-campo do Pibid-UFF.

6.3

Quando os implementadores se apropriam da política: interpretações e ações para a formação de professores no Pibid-UFF

A UFF começou a participar do Pibid no âmbito do Edital CAPES 02/2009⁹⁰, sendo uma das IES que tiveram Projetos Institucionais aprovados, em

⁹⁰ Conforme a fala de um dos coordenadores institucionais (CI2), chegou e ser elaborado um Projeto Institucional Pibid-UFF para ser submetido ao Edital CAPES 01/2007. Porém o Projeto não foi

dezembro de 2009, com subprojetos e subprojetos complementares, conforme as regras previstas naquele edital que apresentamos na seção 5.1⁹¹. A implementação do *Pibid-UFF 2009* teve início em maio de 2010, com vigência prevista até abril de 2012. O *Pibid-UFF 2009* teve a prorrogação aceita pela CAPES, em resposta à Portaria CAPES n.º 21, de 12 de março de 2012 (Brasil, 2012c), para vigor até 31 de julho de 2013.

Em seguida, houve solicitação de alteração do Projeto Institucional para ajustes e novas concessões de bolsas e inclusão de subprojetos por meio da candidatura ao Edital CAPES n.º 11/2012 (Brasil, 2012c). Com a aprovação, o *Pibid-UFF 2009* cresceu em número de bolsistas e de subprojetos, passando a ter um bolsista coordenador de gestão (UFF, 2012c). Denominamos esse período de prorrogação e expansão de *Pibid UFF 2009-2012*. A sua vigência foi prorrogada mais duas vezes, para 31 de dezembro de 2013 (CAPES, 2013a) e depois para 31 de janeiro de 2014 (CAPES, 2013b).

Em 2011, a UFF teve mais um Projeto Institucional aprovado, dessa vez no âmbito do Edital CAPES n.º 01/2011, o *Pibid-UFF 2011* ou *Pibid-UFF 2*. Assim, a universidade passou a ter dois Projetos Institucionais paralelos. O *Pibid-UFF 2011* foi implementado a partir de julho de 2011, com vigência prevista até julho de 2013 (UFF, 2012b). Em junho de 2012, como resultado da proposta de alteração submetida e aprovada no âmbito do Edital CAPES n.º 11/2012, teve ajustes dos primeiros subprojetos e inclusão de outros, resultando no Projeto Institucional *Pibid-UFF 2011-2012*. Como resultado, o *Pibid-UFF 2011-2012* obteve crescimento no número de bolsistas coordenadores de área, supervisores e de iniciação à docência (CAPES, 2012c) e foi prorrogado até dezembro de 2013.

Assim, classificamos o período entre maio de 2010 e janeiro de 2014, como *início e crescimento do Pibid-UFF*. Esse período é caracterizado pelo início da implementação do *Pibid* na universidade e pela vigência de dois Projetos Institucionais paralelos, cujos subprojetos estavam concentrados no Campus

concluído e submetido à época. Sendo assim, a proposta submetida em 2009 levou em consideração aquele Projeto que já estava sendo gestado, assim como os professores envolvidos. Essa informação foi corroborada pela fala do coordenador de gestão CG1.

⁹¹ Dentre os 89 Projetos Institucionais aprovados pela CAPES no *Pibid 2009*, entre novos e propostas de complementação de licenciaturas aos Projetos em andamento no *Pibid 2007*, apenas 23 foram aprovadas com subprojetos complementares, dentre eles o *Pibid-UFF*. A relação completa pode ser consultada em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/dou-281209-relacaoprojetosaprovados-pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Niterói. Alguns subprojetos haviam sido implementados nas Unidades Universitárias do Interior, que contemplaram o Campus Santo Antônio de Pádua, Campus Volta Redonda e o Campus Angra dos Reis. No entanto, apesar de paralelos, conforme a fala de um dos coordenadores institucionais atuantes naquele período (CI3), aqueles Projetos Institucionais foram pensados e organizados conjuntamente.

A UFF submeteu nova proposta à DEB/CAPES, em resposta ao Edital n.º 61/2013, e obteve aprovação. A partir de então, o Projeto Institucional Pibid-UFF 2013 passou a ser único, sendo a sua vigência entre março de 2014 e março de 2018. Classificamos esse período como de *consolidação e expansão do Pibid-UFF*, uma vez que os subprojetos foram expandidos e implementados em todos os *campi* com cursos de licenciatura – Niterói, Santo Antônio de Pádua, Angra dos Reis, Volta Redonda e Campos dos Goytacazes – e em quase todos os cursos de licenciatura da universidade, como uma estratégia dos seus gestores. Durante esse período, a gestão do Pibid-UFF foi realizada pelo coordenador institucional e por quatro coordenadores de gestão, em função da quantidade de bolsistas e por ter sido um Projeto Institucional *multicampi* (UFF, 2013c).

A partir de 2018, o Pibid-UFF passou por mudanças significativas em função da reconfiguração trazida pela DEB/CAPES ao programa, conforme analisamos na seção 5.2. O Projeto Institucional *Pibid-UFF 2018*, submetido em resposta ao Edital CAPES n.º 07/2018, foi aprovado e vigeu entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Os subprojetos foram implementados nos cinco *campi* com cursos de licenciatura, porém, não mais em todos esses cursos, já que sofreu uma redução significativa de cotas de bolsas para coordenadores de área, supervisores e iniciação à docência. Os subprojetos foram organizados em função da alocação das cotas de bolsas nas áreas ou componentes curriculares da BNCC (UFF, 2018c).

O Pibid-UFF 2018 também foi único, porém, a sua implementação ocorreu em articulação com o Projeto Institucional de Residência Pedagógica UFF de 2018 – PIRP-UFF 2018, aprovado pela DEB/CAPES no âmbito do Edital n.º 06/2018 (Brasil, 2018b). A articulação entre os dois programas na UFF foi uma estratégia dos coordenadores institucionais de ambos os programas que, por sua vez, foi aceita e compartilhada pelos coordenadores de área e pelos docentes orientadores⁹². Ou

⁹² Assim chamados os bolsistas professores das IES responsáveis pelos subprojetos do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b).

seja, a implementação do Pibid-UFF 2018 em articulação com o PIRP-UFF 2018 foi uma ação interna, dos implementadores, e não o cumprimento de uma exigência do edital.

Entre outubro de 2020 e abril de 2022 foi implementado o Projeto Institucional Pibid-UFF 2020 (UFF, 2020a, 2020b), no âmbito do Edital CAPES n.º 02/2020 (Brasil, 2020a), já no contexto da pandemia do Covid19. O Pibid-UFF 2020 abarcou quatro dos *campi* com cursos de licenciatura: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Angra dos Reis e Volta Redonda, apesar de ter sofrido mais uma redução significativa de cotas de bolsas em todas as modalidades e de subprojetos. Em função dessa redução, poucos cursos de licenciatura foram contemplados e tiveram de estar alinhados à hierarquia estabelecida pela DEB/CAPES entre as áreas ou componentes curriculares da BNCC prioritárias e as gerais. Foi mantida a articulação com o Residência Pedagógica, através do PIRP-UFF 2020, aprovado no âmbito do Edital CAPES n.º 01/2020 (Brasil, 2020b).

Dadas as características da implementação que aproximam o Pibid-UFF 2018 do Pibid-UFF 2020, classificamos o período abarcado pela vigência desses Projetos Institucionais como *reconfiguração do Pibid-UFF*. É marcado pela articulação com o PIRP-UFF e pela grande redução de bolsistas e de subprojetos, ainda que tenha sido estabelecida alguma estratégia para abarcar todos os *campi* com cursos de licenciatura (quase todos, no caso do Pibid-UFF 2020). Essa última característica aponta para ações dos implementadores para cumprir o *esforço de expansão territorial dos subprojetos* induzido pela DEB/CAPES através dos editais 07/2018 e 02/2020.

Sendo assim, ao analisarmos os arranjos de implementação do Pibid-UFF, consideramos a existência desses três períodos, em função das características organizacionais distintas do programa na instituição. Os dois primeiros períodos dos arranjos de implementação do Pibid-UFF – *início e crescimento, consolidação e expansão* – se deram no âmbito do primeiro grande arranjo de implementação do Pibid no âmbito da CAPES, conforme apresentamos na seção 5.1. Já o período de *reconfiguração* do Pibid-UFF está ligado ao momento de reconfiguração do Pibid, conforme apresentamos na seção 5.2.

6.3.1 Início e crescimento do Pibid-UFF

O Pibid-UFF 2009, implementado a partir de maio de 2010, abarcou sete subprojetos: Ciências Biológicas, Física, Português, Matemática, Pedagogia e Química, no Campus Niterói, e Matemática, no Campus Santo Antônio de Pádua. Foi formado por um coordenador institucional, sete coordenadores de área, 16 supervisores e 130 bolsistas de iniciação à docência, conforme apresentamos no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Subprojetos Pibid-UFF 2009 e 2009-2012

	2010					2011					
	Subprojetos	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas
Pibid-UFF 2009	Ciências Biológicas	20	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ	20	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Física	20	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	20	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Letras Português	20	1	Niterói (2); Sto. Antônio de Pádua	3	Seeduc/RJ	20	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ
	Matemática	20	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ	20	1	Niterói (2)	4	Seeduc/RJ
	Matemática - Pádua	20	1	Sto. Antônio de Pádua (1)	2	Seeduc/RJ	20	1	Sto. Antônio de Pádua	1	Seeduc/RJ
	Pedagogia	10	1	Niterói	1	Seeduc/RJ	10	1	Niterói (1)	2	Seeduc/RJ
	Química	20	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	20	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ
Pibid-UFF 2009-2012	2012					2013					
	Ciências Biológicas	18	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Ciências Sociais	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Educação Física	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ SME-Niterói	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ SME- Niterói
	Filosofia	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Física	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Geografia	17	1	Niterói (3)	3	Seeduc/R SME-Niterói (2)	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/R SME- Niterói (2)
	História	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ
	Letras - Espanhol	12	1	Niterói	1	SME-Niterói	12	1	Niterói (2)	2	SME- Niterói
	Letras - Inglês	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	11	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ
	Língua Portuguesa	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ	16	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ
	Matemática	18	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ COLUNI	18	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ COLUNI
Matemática - Pádua	12	1	Niterói (1)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (1)	2	Seeduc/RJ	

Pedagogia	29	1	Niterói (1)	6	Seeduc/RJ	30	1	Niterói (1)	6	Seeduc/RJ
Pedagogia – Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	SME-Sto. Antônio de Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	SME-Sto. Antônio de Pádua
Química	12	1	Niterói	1	Seeduc/RJ	12	1	Niterói	1	Seeduc/RJ
Química – Volta Redonda	12	1	Volta Redonda (2)	2	Seeduc/RJ	12	1	Volta Redonda (2)	2	Seeduc/RJ

Fonte: elaboração da autora. Dados: Relatórios de Atividades Pibid-UFF 2009 e 2009-2012, anos 2010, 2011, 2012 (parciais) e 2013 (final).

Quanto à justificativa para a escolha dessas áreas para os primeiros subprojetos, a coordenação institucional considerou o subprojeto Letras-Português como “[...] transversal às demais áreas do conhecimento, por meio do trabalho com leitura, compreensão e produção de textos [...]” (UFF, 2009, p. 3) com todos os demais licenciandos, visando promover a sua melhor produção oral e escrita. Em relação à escolha das demais áreas, a coordenação institucional considerou o contexto educacional do Estado do Rio de Janeiro em relação à formação de professores e aos docentes em exercício nas áreas priorizadas pela DEB/CAPES no Edital 02/2009, com especial atenção às microrregiões onde estão localizados os *campi* com cursos de licenciatura (UFF, 2009).

As justificativas dessas prioridades foram apresentadas à DEB/CAPES na ocasião de submissão da proposta, mediante uma contextualização sobre a educação básica no território fluminense, que também levou em consideração o expressivo número de professores da educação básica em exercício que apresentavam apenas a formação de nível médio em Curso Normal. Daí a justificativa da coordenação institucional apresentada à DEB/CAPES, e reforçada pela coordenação de área à época (CA-Ped-Nit1), de incluir um subprojeto para o curso de Pedagogia no Pibid-UFF 2009, já que o Edital n.º 02/2009 não considerava essa uma área do conhecimento prioritária, mas apenas complementar (UFF, 2009; Brasil, 2009d).

Conforme observamos no Quadro 6, com a prorrogação, o Pibid-UFF 2009-2012 foi composto por 16 subprojetos, relacionados a todos os níveis de ensino da educação básica. Como resultado, houve ajustes na quantidade de licenciandos por núcleo nos sete subprojetos mais antigos – Ciências Biológicas, Física, Português, Matemática, Pedagogia e Química, no Campus Niterói, e Matemática-Pádua – e inclusão de outros nove – Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Pedagogia-Pádua e Química-Volta

Redonda. A partir de então, passou a ter três subprojetos em *campi* do Interior: Matemática-Pádua, Pedagogia-Pádua e Química-Volta Redonda.

Após a escolha das áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura, foi adotado como critério para a seleção dos coordenadores de área a consulta aos colegiados dos cursos. Os professores aprovados pelos respectivos colegiados deveriam estar alinhados às propostas apresentadas pela coordenação institucional. Esse critério foi mantido durante o período de vigência do projeto, inclusive para as necessidades de inclusão ou de substituição (UFF, 2009).

Em relação aos ajustes nos núcleos dos primeiros subprojetos, os gestores justificaram à CAPES, que foi estabelecido “[...] um padrão, para a admissão de licenciandos: 12 para cada Coordenador de Área. Com isto já temos Subprojetos duplicados em vários cursos (temos o PIBID UFF 2011) e precisamos aumentar essa proporção em alguns deles [...]”. A única mudança nesse padrão foi estabelecida para o curso de Pedagogia-Niterói, cuja meta era chegar a 30 licenciandos de iniciação à docência por coordenador de área (UFF, 2013a, p. 145).

As razões para a escolha dos novos cursos de licenciatura, inclusive em *campi* fora da sede, já começavam a ser apontados pela coordenação institucional desde o primeiro Relatório de Atividades parcial (UFF, 2010), demonstrando intenções de continuidade do Projeto Institucional, inclusão de novos cursos e de novas escolas-campo:

[...] Pela oportunidade de produzir conhecimento, seja sobre a formação inicial e continuada de professores, sobre o ensino das diferentes disciplinas ou sobre a realidade das escolas públicas, a equipe docente do PIBID UFF se organiza para funcionar, a partir de 2011, também como grupo de pesquisa, e se prepara para expandir suas atividades absorvendo outras Licenciaturas e novas parcerias com escolas públicas (UFF, 2010, p. 4).

Ainda conforme os dados do Quadro 6, no início da implementação do Pibid-UFF 2009, em 2010, dos sete subprojetos, cinco deles aconteceram em parceria com mais de uma escola-campo⁹³. Apenas os subprojetos de Matemática-Pádua e Pedagogia-Niterói⁹⁴ estabeleceram parceria com uma escola cada. O

⁹³ A coluna *Municípios das escolas* se refere à quantidade de escola-campo, em cada município, com as quais cada subprojeto manteve parceria mediante a formação de, ao menos, um núcleo, isto é, um grupo formado por um coordenador de área, um supervisor e, no mínimo, cinco licenciados.

⁹⁴ Na coluna *Subprojetos*, quando não há indicação do Campus, é porque aquele subprojeto é vinculado ao curso de licenciatura daquela área do conhecimento que acontece nas Unidades Universitárias de Niterói.

subprojeto de Português-Niterói, por sua vez, manteve parceria com três escolas, tendo em vista o objetivo do seu plano de trabalho, que era transversal aos demais subprojetos.

A razão dessa distribuição está relacionada à quantidade de escolas-campo selecionadas e às estratégias adotadas pela coordenação institucional para a seleção. No seu primeiro ano de vigência, o Pibid-UFF 2009 abrangeu apenas três escolas-campo⁹⁵, todas elas da rede estadual de ensino, a SEEDUC/RJ, através do Convênio SSE-RJ 20/09. São escolas de grande porte, com atendimento a turmas de Ensino Médio (1), em Niterói, e Ensino Médio e Ensino Fundamental (2), em Niterói e em Santo Antônio de Pádua. Uma dessas escolas-campo de Ensino Médio também oferta a modalidade Normal. Todas essas escolas localizam-se em bairros centrais nos respectivos municípios dos *campi* (UFF, 2009).

Para a escolha dessas três escolas, apenas, a coordenação institucional considerou a seguinte justificativa:

[...] são escolas muito grandes, localizadas no centro dos respectivos municípios, funcionando em 03 (três) turnos e atendendo a um grande número de alunos oriundos de diferentes localidades, motivados pelas perspectivas que escolas com essas características podem oferecer. O quadro docente dessas instituições mostrou-se desejoso de aperfeiçoar suas práticas cotidianas e disposto a colaborar com a orientação de estudantes de licenciaturas, e as Diretorias manifestaram-se prontas a receber a proposta e a contribuir com ela [...]. (UFF, 2009, Anexo I).

Os bolsistas PIBID estarão atendendo estudantes destas escolas em parceria com os professores, durante as aulas ou em oficinas complementares, distribuídos por disciplina, série e turno, em diferentes dias da semana. Os Termos de Adesão citam o compromisso das instituições escolares em disponibilizar espaço adequado à realização das atividades previstas no Projeto. Deste modo, pensamos que o nosso planejamento é coerente com as condições de sua aplicação, sem que haja riscos de sobrecarga dos espaços escolares. (UFF, 2009, Anexo I).

Conforme o documento, a coordenação institucional justificou o porquê da seleção de apenas três escolas e da dinâmica estabelecida, destacando o porte daquelas escolas, a quantidade de estudantes que recebem, além da sua localização central, que facilitava o deslocamento dos licenciandos entre elas e os *campi*. Também destacou o compromisso assumido pelos seus diretores e professores em

⁹⁵ Por razões éticas da pesquisa, quando necessário, apresentamos ao longo das análises apenas as características gerais das escolas-campo, inclusive quanto à localização, a fim de que não sejam identificadas. Na seção 7.2.1, caracterizamos um pouco mais as escolas-campo que foram parceiras apenas dos subprojetos de Matemática, Física, História e Pedagogia, mas mantendo os parâmetros necessários para a sua não identificação.

colaborar e apoiar o Pibid-UFF. A construção de uma dinâmica de atividades nos três turnos das escolas foi necessária, especialmente nas escolas de Niterói, uma vez que, dos 130 bolsistas do Pibid-UFF 2009, abrigaram 110. Sendo assim, a seleção dessas escolas-campo foi muito específica, segundo a coordenação institucional (CI2).

Percebemos que havia uma interpretação do ponto de vista da coordenação institucional diferente da recomendação da DEB/CAPES sobre a diversificação das escolas quanto às suas características e contextos, tendo em vista a diversificação das experiências formativas dos licenciandos. Para a coordenação institucional (CI2), naquele momento, importavam mais os aspectos relativos à sua possibilidade de acompanhamento presencial das atividades formativas nas escolas-campo, assim como dos coordenadores de área, e a facilitação dos deslocamentos dos licenciandos. Outros pontos fundamentais foram o porte dessas escolas e os seus indicadores de qualidade, que favoreceriam a execução de boas atividades de formação de professores. Em relação à escola Normal, se justificava também por ser a única naquele município.

Entretanto, ao longo dos anos de vigência do Pibid-UFF 2009 e 2009-2012, outras estratégias de seleção das escolas-campo foram estabelecidas, uma vez que verificamos nos documentos a inclusão de novas escolas, totalizando: quatro em 2011, sendo três em Niterói e uma em Sto. Antônio de Pádua (UFF, 2012a, p. 6); 20 em 2012, sendo 15 em Niterói, três em Sto. Antônio de Pádua e duas em Volta Redonda (UFF, 2013a, p. 6-7); e 19 em 2013, sendo 14 em Niterói, três em Sto. Antônio de Pádua e duas em Volta Redonda (UFF, 2014a, p. 6-7).

Em relação às redes de ensino, foram somadas à SEEDUC/RJ duas redes municipais: SME-Santo Antônio de Pádua e SME-Niterói, e a rede federal, através do COLUNI-UFF. Com isso, o Pibid-UFF 2009-2012 passou a agregar quatro redes de ensino. Quanto aos municípios, esteve presente em três, sendo dois no interior do Estado do Rio de Janeiro: Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda.

Na Tabela 15, abaixo, apresentamos o quantitativo de participantes⁹⁶ e os valores pagos em bolsas durante toda a vigência daquele Projeto Institucional.

⁹⁶ Nesta tabela estão os dados dos participantes fornecidos pela DEB/CAPES considerando apenas os bolsistas e por CPF, assim como nas demais tabelas relativas aos participantes dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF que apresentamos ao longo do capítulo.

Tabela 15 - Pibid-UFF 2009 e 2009-2012: participantes e valores pagos em bolsas

Projeto Institucional	Modalidade	Participantes	Valor Pago (R\$)
Pibid-UFF 2009 e Pibid-UFF 2009-2012	Coordenador de gestão	1	26.600,00
	Coordenador de área	19	659.400,00
	Coordenador Institucional	1	69.000,00
	Iniciação à docência	486	2.909.095,00
	Supervisão	55	808.605,00
Total	5	562	4.472.700,00

Fonte: elaboração da autora. Dados: DEB/SIC-CAPEs, abr., 2022.

Conforme os dados da Tabela 15, o Pibid-UFF 2009 e 2009-2012 teve 562 participantes. Esse quantitativo de participantes em todas as modalidades, assim como os valores pagos, leva em consideração todas as inclusões e substituições⁹⁷. Destacamos o número de licenciandos de iniciação à docência, 486, assim como de supervisores, 55, sendo esses professores determinantes para o subprojeto formar os núcleos nas escolas-campo. Os valores pagos em bolsas ultrapassaram quatro milhões e quatrocentos mil reais.

Em relação à seleção dos supervisores, além dos critérios previstos pela DEB/CAPEs no Edital n.º 02/2009, foi publicado pela UFF um edital de chamada aos professores das escolas já selecionadas. Além dos critérios já determinados pela DEB/CAPEs, foram pedidas: a apresentação de currículo comprovado, contendo a participação em eventos e projetos promovidos pela própria escola; uma carta de intenções em que o candidato se apresentasse como um professor capaz de contribuir com o projeto e em que justificasse o seu interesse em participar; e uma entrevista. A seleção foi realizada por uma comissão de três membros, presidida pelo coordenador da área. Outros critérios foram: o tempo disponível para o projeto, o tempo de exercício na escola e número de turmas em que lecionava. Foi estabelecida uma avaliação semestral para o seu acompanhamento e avaliação, para referendar a permanência ou indicar substituição (UFF, 2009).

Quanto aos licenciandos, a gestão do Pibid-UFF 2009 propôs também um edital de chamada aos alunos dos cursos dos subprojetos. Além dos critérios da DEB/CAPEs, foram estabelecidos dois outros critérios principais: estar cursando entre o 2º e o 7º períodos e “não estar vinculado a qualquer outro projeto

⁹⁷ Isso vale para todas as tabelas que apresentamos neste capítulo, uma vez que os dados quantitativos primários recebidos da DEB/CAPEs estão organizados por editais.

institucional, com ou sem bolsa de estudos, de modo a que possa dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares” (UFF, 2009, p. 10). Vários outros critérios complementares foram estabelecidos para a seleção dos licenciandos, assim como para a sua permanência no Pibid-UFF (Anexo D). A realização da seleção dos licenciandos de cada subprojeto, a partir desses critérios, também foi de responsabilidade dos respectivos coordenadores de área.

Paralelamente ao Pibid-UFF 2009 e 2009-2012, a partir de 2011 entrou em vigor o Pibid-UFF 2011 através da aprovação de uma nova proposta, desta vez submetida ao Edital CAPES n.º 01/2011. Destacamos que nos Relatórios de Atividades do Pibid-UFF 2009, anos 2010 e 2011, os gestores já registravam a intenção de expandir o programa na universidade, de maneira a poder abranger todos os cursos de licenciatura de todos os *campi* (UFF, 2010, 2012a). Destacamos o trecho abaixo do Relatório de Atividades Pibid-UFF 2009, ano 2011 (UFF, 2012a):

Em execução há um ano e oito meses, o PIBID UFF já é conhecido por quase a totalidade dos cursos de Licenciatura da Universidade. No Município de Niterói, sede da UFF, a partir da chamada de 2010 da CAPES para novas participações, todos os cursos de Licenciatura foram envolvidos e pudemos sentir, nesta época, que os resultados do Programa iniciado chamavam a atenção de vários Coordenadores de Cursos. Do mesmo modo, podemos afirmar o interesse despertado no Município de Santo Antônio de Pádua, único do interior que participa do PIBID UFF desde o início. Com a divulgação dos trabalhos realizados, apresentados nos eventos acadêmicos internos e também em eventos organizados fora da própria instituição, o PIBID UFF tem chamado a atenção dos demais *campi* do interior (e mesmo de outras IES), que serão inseridos no Programa assim que possível (UFF, 2012c, p. 75).

Além da intenção de inserir no Pibid-UFF os cursos dos *campi* do interior assim que possível, nesse trecho podemos perceber que o programa ganhou visibilidade na instituição, entre os coordenadores dos cursos de licenciatura e os *campi* do interior. No trecho, a coordenação institucional faz referência ao Pibid-UFF 2011, que havia sido implementado naquele ano, de modo a abranger todos os cursos de licenciatura do Campus Niterói. Também faz um destaque quanto ao interesse do município de Santo Antônio de Pádua, que foi o primeiro município do interior a participar do Pibid-UFF, através da implementação do subprojeto de Matemática-Pádua no âmbito do Pibid-UFF 2009.

Sendo assim, conforme o texto do Projeto Institucional Pibid-UFF 2011, a submissão de uma nova proposta foi

[...] fruto dos resultados alcançados pelo PIBID na Universidade Federal Fluminense no ano de 2010 [...]. O PIBID UFF 2 é concebido como uma expansão do PIBID na Universidade Federal Fluminense, em que novos projetos se integram aos já existentes para ampliá-los e para complementar a proposta em andamento (UFF, 2011, p. 2).

Percebemos na análise do documento (UFF, 2011), assim como na fala dos gestores à época que, na elaboração do Projeto Institucional Pibid-UFF 2011, foram considerados os resultados positivos já alcançados no primeiro ano de vigência do Pibid-UFF 2009. Sendo assim, ele foi planejado para ser uma expansão do programa na instituição integrado ao já existente, conforme o relato da coordenação institucional do Pibid-UFF 2011: “[...] trabalhávamos em estreita colaboração (os dois projetos eram pensados e executados como um único projeto) [...]” (CI3). A intenção era ampliar a quantidade de núcleos nos primeiros subprojetos e complementar o Pibid-UFF 2009 através da inclusão de novas áreas do conhecimento e cursos de licenciatura nos *campi*.

Diante da possibilidade de crescimento em 2011, através de mais um Projeto Institucional aprovado, os gestores estabeleceram algumas estratégias para a escolha dos cursos de licenciatura, considerando a ampliação das áreas do conhecimento admitidas pela DEB/CAPES para o Edital n.º 01/2011:

O PIBID UFF tem trazido importantes contribuições para a formação de professores, na UFF. Cabe destacar, com o projeto aprovado em 2011 envolver o maior número possível de cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade, com prioridade para os componentes obrigatórios da matriz curricular da Educação Básica. Deste modo, hoje, não estão envolvidos no PIBID apenas os cursos de língua estrangeira, alguns cursos dos campi do interior, sobretudo os cursos novos e alguns que se voltam para a formação de professores para a educação profissional (Enfermagem, por exemplo). (UFF, 2012b, p. 85-86).

De modo geral, pode-se dizer que o PIBID tem tido boa repercussão, despertando o interesse de toda a comunidade acadêmica envolvida na formação de professores. Por esta razão, almejamos ampliar as vagas existentes, de modo a inserir na proposta outros cursos, outros campi e outros professores, ampliando a reflexão e o debate e atingindo, com suas práticas, maior número de estudantes de graduação, de escolas e de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio (UFF, 2012b, p. 86).

Conforme os trechos destacados do Relatório de Atividades Pibid-2011 (UFF, 2012b), a prioridade foi dada aos cursos de licenciatura que formam

professores para lecionar os “componentes obrigatórios da matriz curricular da Educação Básica”. No entanto, também havia intenção da gestão de incluir outras licenciaturas e outros *campi* do interior, assim como um maior número de bolsistas professores e licenciandos, de escolas e de alunos do Ensino Médio e Fundamental. Durante a entrevista, o coordenador institucional CI2 informou que, a partir do Pibid-UFF 2011, a seleção dos coordenadores de área passou a ser por editais internos, já que o programa havia ganhado visibilidade na instituição. Organizamos no Quadro 7, a seguir, os subprojetos do Pibid-UFF 2011 e 2011-2012.

Quadro 7 - Subprojetos Pibid-UFF 2011 e 2011-2012

		2011-07/2012										
		Subprojetos	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas					
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1912605/CA	Pibid-UFF 2011	Ciências Biológicas	05	1	Niterói	1	Seeduc/RJ					
		Ciências Sociais	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ					
		Educação Física	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ					
		Filosofia	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ					
		Física	05	1	Niterói	1	Seeduc/RJ					
		Geografia	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ					
		História	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ					
		Letras	10	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ					
		Matemática	05	1	Niterói	1	Seeduc/RJ					
		Pedagogia	10	1	Niterói	1	Seeduc/RJ					
		Pedagogia-Pádua	06	1	Sto. Antônio de Pádua	1	SME-Sto. Antônio Pádua					
Química	05	1	Niterói	1	Seeduc/RJ							
Pibid-UFF 2011-2012	08/2012-12/2012						2013					
	Ciências Biológicas	17	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	
	Ciências Sociais	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	
	Educação Física	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	
	Filosofia	12	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ	
	Física	12	1	Niterói (1)	2	Seeduc/RJ	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	
	Geografia	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (4)	4	Seeduc/RJ	
	História	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ	
	Letras-Português	18	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ	
Letras - Espanhol	12	1	Niterói (2)	2	SME-Niterói	12	1	Niterói (2)	2	SME-Niterói		

Matemática	18	1	Niterói (2)	4	Seeduc/RJ	18	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ
Matemática-Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	SME-Sto. Antônio de Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (1)	2	SME-Sto. Antônio de Pádua
Pedagogia	30	1	Niterói (1)	4	Seeduc/RJ	30	1	Niterói (3)	6	Seeduc/RJ (1); SME-Niterói (2)
Pedagogia-Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	SME-Sto. Antônio de Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (1)	2	SME-Sto. Antônio de Pádua
Pedagogia-Angra	12	1	Angra dos Reis (2)	2	SME-Angra dos Reis	12	1	Angra dos Reis (2)	2	SME-Angra dos Reis
Química	10	1	Niterói (1)	2	Seeduc/RJ	10	1	Niterói (1); São Gonçalo (1)	2	Seeduc/RJ

Fonte: elaboração da autora. Dados: Relatórios de Atividades do Pibid-UFF 2011, anos 2011, 2012 (parciais) e 2013 (final). No Relatório de Atividades 2011-2013, há referência a um bolsista ID do Curso de Computação, do Campus Santo Antônio de Pádua.

Como podemos observar no Quadro 7, o Pibid-UFF 2011 iniciou com 12 subprojetos, sendo 11 no Campus Niterói – Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química – e um subprojeto no Campus Santo Antônio de Pádua – Pedagogia-Pádua. Com a expansão 2011-2012, houve crescimento do número de núcleos na maioria desses subprojetos (Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química) e inclusão de outros: Letras-Espanhol, Matemática-Pádua e Pedagogia-Angra. Com isso, houve mais um momento de crescimento do programa na instituição em subprojetos e número de participantes de todas as modalidades.

A inclusão dos novos subprojetos no Campus Santo Antônio de Pádua e no Campus Angra dos Reis indicou também uma direção de crescimento do Pibid-UFF para *campi* do interior, ainda que a maior parte dos subprojetos tenha permanecido no *campus* sede. Somando esses subprojetos àqueles do Pibid-UFF 2009-2012, havia quatro subprojetos em três dos *campi* do interior: Matemática-Pádua, Pedagogia-Pádua, Química-Volta Redonda e Pedagogia-Angra. Sendo assim, em 2012, havia subprojeto de Matemática em dois *campi* e de Pedagogia em três, indicando uma forte presença dessas áreas do conhecimento nos Projetos Institucionais Pibid-UFF, envolvendo muitos bolsistas de iniciação à docência.

Para o processo de seleção dos novos licenciandos permaneceu aquele instituído para o Pibid-UFF 2009 e 2009-2012, através de edital e conduzido pelo coordenador de área de cada subprojeto. O mesmo estava previsto no Projeto

Institucional Pibid-UFF 2011 para os novos supervisores, destacando que deveriam ser professores das escolas já indicadas pela coordenação institucional. Entretanto, durante a expansão de 2009-2012 e 2011-2012, mudanças nas diretrizes para a seleção dos supervisores foram apontadas no edital de seleção, que foi assinado pelos coordenadores institucionais dos dois Projetos paralelos:

A Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense - PIBID UFF - toma públicas as normas de seleção de professores da Rede pública estadual do Rio de Janeiro lotados em escolas localizadas nos Municípios de Niterói, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda; de professores das redes públicas dos municípios de Angra dos Reis, Niterói e Santo Antônio de Pádua, do Estado do Rio de Janeiro; e de professores do Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI, da Universidade Federal Fluminense, para atuarem como Professores Supervisores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFF, nos termos do Edital CAPES/DEB N° 11/2012.

[...]

3.2. Serão aceitas apenas as candidaturas de professores lotados em escolas que tenham manifestado formalmente o interesse em participar do Programa, conforme solicitado nos Ofícios Circulares N° 01/2012/ PIBID UFF/ UFF e N° 02/2012/ PIBID UFF/ UFF.

[...]

5.2.2 [...]

b) Recomendação de sua participação pelo(a) Diretor(a) da Escola, sempre que possível apoiada em consulta ao grupo de professores da disciplina ou do segmento da Educação Básica em que atua [...]. (UFF, 2012e, p. 1-3).

A partir das informações desse edital para supervisores, percebemos que a chamada foi para os professores de todas as redes de ensino citadas e não somente para aqueles lotados em escolas específicas. Contudo, deveriam ser escolas que já haviam manifestado interesse em participar e com recomendação do diretor. Obtivemos informações mais detalhadas sobre a seleção dos supervisores e das escolas-campo dos subprojetos selecionados através das entrevistas com os coordenadores de área. Percebemos diferenças especialmente nos subprojetos dos *campi* do interior. Na maior parte dos casos, os coordenadores de área escolheram primeiro as escolas por diversas razões, por exemplo, a localização em relação ao *campus* e a oferta de determinado nível ou modalidade de ensino.

Em relação à participação das escolas e das redes de ensino, houve ampliação das parcerias no Pibid-UFF 2011 e 2011-2012. Em decorrência das diretrizes da DEB/CAPES que se ampliaram para os editais 01/2011 e 11/2012, permitindo a abrangência de novos segmentos de ensino, o Pibid-UFF 2011 já iniciou estabelecendo parcerias tanto com escolas-campo de Ensino Médio quanto

do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais e Finais. Entretanto, por uma estratégia dos gestores, a quantidade de escolas se manteve pequena em relação ao número de licenciandos de iniciação à docência que deveriam receber:

A opção por limitar a sua inserção em seis escolas de Niterói, reflete a intenção de realizar um trabalho integrado que seja oportunidade para a prática e a reflexão pedagógicas em projetos de ensino que contem com diferentes disciplinas em cooperação. Na configuração que passaremos a ter, serão de três a oito subprojetos por escola. Um número maior de escolas envolvidas pulverizaria nossas ações, negando-lhes o sentido que desejamos ver construído (UFF, 2011, p. 2).

No trecho destacado observamos, mais uma vez, que as escolhas das escolas foram tomadas com base na interpretação dos gestores sobre o que melhor favoreceria a execução das atividades de formação inicial e continuada de professores, as parcerias com as escolas-campo já iniciadas em 2010 e a institucionalização do programa na universidade (UFF, 2011), ainda que as recomendações da CAPES através dos editais já lançados e do Decreto n.º 7.219/2010 tenham sido sobre a diversificação das experiências, isto é, parcerias com escolas de diferentes contextos e perfis de indicadores de qualidade. Outra justificativa apresentada pelos gestores que observamos nesse trecho foi a intenção de integrar o trabalho realizado pelos subprojetos das diferentes áreas do conhecimento. Por isso, fazia sentido a manutenção de menor número de escolas-campo.

Sendo assim, o Pibid-UFF-2011 estabeleceu parcerias com sete escolas-campo em 2011, sendo seis em Niterói e uma em Santo Antônio de Pádua (UFF, 2012b, p. 6). Entretanto, durante o Pibid-UFF 2011-2012, o número de escolas-campo cresceu. Um dos motivos foi porque os coordenadores de área começaram a estabelecer estratégias próprias na condução dos subprojetos em relação à escolha das escolas a partir dos processos de seleção, desde aquele momento e nos Projetos Institucionais seguintes, como observamos nas falas dos coordenadores de gestão CG2 e CG3. Apesar dos gestores preferirem que os subprojetos escolhessem supervisores de escolas mais próximas aos *campi*, para facilitar o deslocamento e não sobrecarregar os custos de transportes dos bolsistas, já que não havia auxílio transporte. Contudo, não havia interferência dos gestores nas escolhas realizadas pelos coordenadores de área.

O caso mais diferenciado durante o Pibid-UFF 2011-2012 foi o do subprojeto Pedagogia-Angra, que teve duas escolas-campo *de referência* – termo

utilizado pelo coordenador de área (CA-Ped-AR1) para indicar a escola-campo de lotação do supervisor – mas que também desenvolveu atividades formativas de professores em outras quatro escolas-campo. Todas as seis escolas eram multisseriadas e abrigadas em seis praias da Baía da Ilha Grande, em Angra dos Reis (RJ) (UFF, 2013b; UFF, 2014b).

Portanto, no ano de 2012, as parcerias do Pibid-UFF 2011-2012 foram estabelecidas com 15 escolas-campo, sendo seis em Niterói, três em Santo Antônio de Pádua e seis em Angra dos Reis (UFF, 2013b, p. 7). Já em 2013, foram 19 escolas-campo, sendo dez em Niterói, uma em São Gonçalo, duas em Santo Antônio de Pádua e seis em Angra dos Reis. Quanto às redes de ensino dessas escolas, os convênios foram estabelecidos com a rede estadual SEEDUC/RJ e com três redes municipais: SME – Santo Antônio de Pádua, SME – Niterói e SME – Angra dos Reis (UFF, 2014b).

Foram quatro os municípios dessas escolas-campo: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Angra dos Reis e São Gonçalo, um município limítrofe à Niterói que também integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mas que não possui *campus* da UFF. Nele, o Pibid-UFF esteve presente através da parceria estabelecida entre o subprojeto Química-Niterói e uma escola da rede estadual de ensino. Comparando com os municípios do Pibid-UFF 2009-2012, acrescentamos Volta Redonda a essa lista. Assim, o Pibid-UFF, até aquele momento havia expandido os seus subprojetos para cinco municípios, sendo dois na Região Metropolitana – Niterói e São Gonçalo – e três no interior fluminense – Volta Redonda, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis.

Na Tabela 16, abaixo, podemos verificar o quantitativo de participantes e os valores pagos em bolsas para o Pibid-UFF 2011 e 2011-2012:

Tabela 16 - Pibid-UFF 2011 e 2011-2012: participantes e valores pagos em bolsas

Projeto Institucional	Modalidade	Participantes	Valor Pago (R\$)
Pibid-UFF 2011 e Pibid-UFF 2011-2012	Coordenador de gestão	2	44.800,00
	Coordenador de área	17	610.400,00
	Coordenador Institucional	2	48.000,00
	Iniciação à docência	360	2.150.000,00
	Supervisão	45	693.855,00
Total	5	426	3.547.055,00

Fonte: elaboração da autora. Dados: DEB/SIC-CAPES, abr., 2022.

Conforme os dados da Tabela 16, participaram do Pibid-UFF 2011 e 2011-2012 outros 426 bolsistas de todas as modalidades, sendo 360 licenciandos, 45 professores da educação básica e 21 professores da universidade. Os valores pagos pela CAPES em bolsas ultrapassaram os três milhões e quinhentos mil reais. Somando os dados das Tabelas 15 e 16, o quantitativo total de participantes do Pibid-UFF no período de vigência dos Projetos Institucionais Pibid-UFF 2009, 2009-2012, 2011 e 2011-2012 foi: três coordenadores institucionais, três coordenadores de gestão, 36 coordenadores de área, 100 supervisores e 846 licenciandos de iniciação à docência, totalizando 988 participantes bolsistas. Considerar essa soma é pertinente, uma vez que, segundo os relatos dos gestores e os dados documentais, esses Projetos Institucionais Pibid-UFF eram realizados conjuntamente.

Ao longo dos Relatórios de Atividades desses períodos também foi possível constatar a recorrência de participantes não bolsistas, que foram denominados *colaboradores*⁹⁸. Foram colaboradores do Pibid na UFF durante aquele período alguns professores da universidade, atuando junto aos coordenadores de área no desenvolvimento dos planos de trabalho e na orientação dos licenciandos. Alguns deles se tornaram bolsistas coordenadores de área posteriormente.

Também foram colaboradores professores da educação básica das escolas-campo, recebendo parte dos licenciandos que atuavam nas suas escolas vinculados a algum supervisor. Verificamos igualmente a participação de licenciandos não bolsistas, alguns deles vinculados a outros programas da universidade (Pibic, Monitoria, Extensão), e estudantes de pós-graduação. No caso dos discentes de graduação e de pós-graduação, parte atuava como não bolsista em decorrência da participação dos seus professores orientadores.

A partir dos dados e das análises apresentadas nesta seção consideramos que, entre os Projetos Institucionais de 2009, 2009-2012, 2011 e 2011-2012, o crescimento Pibid-UFF em número de participantes bolsistas de todas as

⁹⁸ Segundo a fala do coordenador de gestão CG3, que também havia atuado por um ano como coordenador institucional durante a vigência dos Projetos Institucionais paralelos, foram oferecidas mais 10 bolsas pelo Pró-Reitor de Graduação para os professores da UFF que quisessem colaborar com o Pibid, daí a expressão professor colaborador. Essas bolsas foram pagas por 12 meses pela Fundação Euclides da Cunha (FEC). Segundo CG3, isso foi em decorrência da boa apreciação dos resultados do Pibid que foram apresentados pela gestão do Pibid-UFF e Pibid-UFF 2 ao Pró-Reitor. No entanto, também havia colaboradores não bolsistas que eram professores das escolas-campo e discentes de graduação e de pós-graduação.

modalidades e de cursos de licenciatura seguiu o movimento geral de crescimento do Pibid, como discutimos na seção 5.1. Esse crescimento foi resultado da crescente oferta de cotas de bolsas, de recursos de custeio e de capital destinados ao financiamento programa pela DEB/CAPES, assim como da inclusão de outras áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura e de todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

Entretanto, as características desse crescimento resultaram de decisões no âmbito da implementação, relativas à autonomia da universidade, enquanto instituição de formação e responsável pelos Projetos Institucionais, e à discricionariedade dos atores coordenadores institucionais, de gestão e de área previstas nos editais. Daí a importância de analisarmos as políticas educacionais não só a partir da sua formulação, mas também da implementação, considerando que essa etapa pode gerar diferentes efeitos para as políticas públicas, já que é atravessada por inúmeros fatores, conforme o nosso referencial teórico de estudos implementação apresentado no capítulo 4.

Segundo o Relatório de Atividades do Pibid 2009-2012, ano 2013 (UFF, 2014a, p. 146), o acompanhamento e avaliação dos subprojetos aconteceu em três frentes: “no interesse despertado pelo projeto junto aos docentes da Universidade”, isto é, dos docentes do Campus Niterói e dos *campi* do interior, que buscavam informações e solicitavam oportunidade de fazerem parte do programa; “na procura dos licenciandos pelo subprojeto desenvolvido em seu curso”, razão pela qual passaram a admitir de 12 a 15 bolsistas licenciandos por cada coordenador de área e chegaram a 30 bolsistas licenciandos no subprojeto Pedagogia-Niterói⁹⁹; e “na observação dos produtos gerados”, considerando que

[...] Estes atingiram um volume considerável, em 2013. São atividades de laboratório, softwares educacionais, jogos educativos, textos didáticos e paradidáticos, bancos de imagens e outros produtos utilizados nas aulas, oficinas, sequências didáticas e projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, todos divulgados e socializados em eventos ou nas mídias sociais e publicados em periódicos e em livros (UFF, 2014a, p. 146)¹⁰⁰.

⁹⁹ Ainda sobre essa frente de acompanhamento e avaliação, os gestores destacaram: “Considerando que a oferta de bolsas dos diversos órgãos de fomento nacionais e estaduais contempla uma diversidade grande de projetos da Universidade, consideramos esta busca pelo PIBID um forte indicador do sucesso da proposta” (UFF, 2014a, p. 146).

¹⁰⁰ “Os resultados deste último ano de atividades podem ser resumidos em: 575 sequências didáticas, aulas e oficinas realizadas nas escolas; 16 projetos de ensino; 18 roteiros de experimentos didáticos; 10 apresentações visuais, para a observação e a discussão de fenômenos químicos; 12 bancos de imagens; 22 recursos pedagógicos adaptados para alunos com necessidades educacionais especiais;

Esses dados do relatório trazem uma dimensão da intensidade das atividades formativas desenvolvidas pelos subprojetos do Pibid-UFF, gerando um grande volume de produtos. Consideramos que essas três frentes de acompanhamento e avaliação também operaram como mecanismos ou instrumentos de coordenação interna estabelecidos pelos próprios gestores.

Quanto à institucionalização do Pibid na UFF, o programa foi reconhecido como um projeto de ensino que induz à extensão e à pesquisa, “por serem estimuladas, entre suas práticas, reflexões sobre o trabalho docente e os processos de ensinar e aprender, induz à pesquisa didática e profissional, com a participação de todos os envolvidos” (UFF, 2014a, p. 5), além do estímulo à inovação (UFF, 2014b). Foram registradas também as suas contribuições para “a constituição de um programa interno de formação de professores com estrutura organizacional que articule a relação universidade e escola de educação básica por meio de desenvolvimento de projetos/subprojetos com duração de 24 meses”, considerando que até aquele momento na UFF as bolsas só eram garantidas por até 12 meses, que era o caso da iniciação científica (UFF, 2013b, p. 86).

A sua institucionalização na universidade também ocorreu através da organização de eventos acadêmicos internos e de outros que envolveram professores das escolas-campo, tanto no Campus Niterói como nos do interior, além da participação em eventos nacionais do Pibid (UFF, 2012b). O Pibid-UFF também foi inserido no evento anual das licenciaturas, a *Mostra de Iniciação à Docência UFF (MID)*, com apresentação dos trabalhos pelos licenciandos bolsistas a toda a comunidade acadêmica, o que constituiu uma contribuição às licenciaturas, do ponto de vista dos seus gestores. Somam-se a esses, outros eventos dos subprojetos específicos que foram relatados pelos coordenadores de área nesses documentos (UFF, 2014b).

48 jogos e outras atividades lúdicas de aprendizagem; 19 vídeo-debates; 03 jornais escolares; 09 textos didáticos e paradidáticos e 23 outros recursos e atividades de ensino, como maquetes, trabalhos de campo, softwares e blogs. Além desses resultados, de caráter didático-pedagógico, há ainda 174 produtos artísticos e culturais; 1033 atividades desportivas e lúdicas e 67 produções técnicas. A comunicação desta produção à comunidade escolar, acadêmica e científica se deu através de: 140 comunicações em eventos acadêmicos e científicos; 47 resumos expandidos publicados; 02 capítulos de livros, 01 publicação em periódico; e 02 livros completos (História e Filosofia). Foram desenvolvidos 10 Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e uma dissertação de Mestrado nos contextos de aplicação do PIBID” (UFF, 2014a, p. 5).

A Mostra de Iniciação à Docência ocorre no âmbito da *Agenda Acadêmica UFF*, um evento anual que promove a integração da comunidade interna através de apresentação das atividades desenvolvidas nos programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão. Promove também a integração com a comunidade externa através das mostras desenvolvidas para a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Também foi relatada a integração do Pibid-UFF no *Seminário de Práticas Pedagógicas, Pesquisa e Extensão na Formação do Professor*, promovido pela universidade (UFF, 2013a, 2013b).

6.3.2 Consolidação e expansão do Pibid-UFF

Em março de 2014 teve início a implementação do Pibid-UFF 2013, no âmbito do Edital CAPES n.º 61/2013, em cursos de licenciatura dos cinco *campi*: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Volta Redonda, Angra dos Reis e Campos dos Goytacazes. Apresentamos no Quadro 8, a seguir, a organização dos subprojetos do Pibid-UFF 2013 no seu primeiro ano de atividades, 2014, conforme o Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2014¹⁰¹ (UFF, 2015a).

Quadro 8 - Subprojetos Pibid-UFF 2013, ano 2014

Subprojetos	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas
Artes Visuais (Cinema)	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Biologia	73	4	Niterói (8)	12	Seeduc/RJ (8)
Ciências-Pádua	24	2	Sto. Antônio de Pádua (2)	4	SME – Sto. Antônio de Pádua (2)
Ciências Sociais-Campos	22	2	Campos dos Goytacazes (3)	4	Seeduc/RJ (3)
Ciências Sociais	64	4	Niterói (7)	12	Seeduc/RJ (7)
Educação Física	45	3	Niterói (7)	8	Seeduc/RJ (6)
				1	SME – Niterói (1)
Filosofia	24	2	Niterói (4)	4	Seeduc/RJ (4)
Física	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Física-Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Geografia-Campos	24	2	Campos dos Goytacazes (3)	4	Seeduc/RJ

¹⁰¹ No Apêndice E, Quadros 14 e 15, apresentamos dados relativos aos anos de 2015 e 2016. Até o presente momento, não tivemos acesso ao Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2017.

Geografia	45	3	Niterói (4)	6	Seeduc/RJ (7)
			São Gonçalo (2)	2	
			Niterói	1	SME – Niterói (1)
História-Campos	24	2	Campos dos Goytacazes (2)	2	Seeduc/RJ
História	64	4	Niterói (11)	11	Seeduc/RJ (10)
				1	SME – Niterói (1)
Informática-Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua	1	SME – Sto. Antônio de Pádua (1)
Interdisciplinar (Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Química)	26	2	Niterói (1)	5	Seeduc/RJ (1)
Letras - Espanhol	28	2	Niterói (3)	4	SME – Niterói (3)
Letras - Francês	6	1	Niterói (1)	1	Seeduc/RJ (1)
Letras – Inglês	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Letras - Português	43	3	Niterói (5)	8	Seeduc/RJ (5)
Matemática	45	3	Niterói (7)	7	Seeduc/RJ (6)
				1	COLUNI (1)
Pedagogia-Angra	63	4	Angra dos Reis (5)	4	SME - Angra dos Reis (4)
				1	Seeduc/RJ - Escola Indígena (1)
Pedagogia	85	5	Niterói (6)	8	SME – Niterói (2)
				1	Comunitária municipalizada (1)
				3	Seeduc/RJ (2)
				3	COLUNI (1)
Pedagogia-Pádua	45	3	Sto. Antônio de Pádua (4)	7	SME – Sto. Antônio de Pádua (3)
				2	Seeduc/RJ (1)
Química	24	2	Niterói (4)	4	Seeduc/RJ (4)
Química-Volta Redonda	24	2	Volta Redonda (4)	4	Seeduc/RJ (4)

Fonte: elaboração da autora. Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2014 (UFF, 2015a).

Os dados do Quadro 8 nos dão um panorama da amplitude e da complexidade do Pibid-UFF 2013, um Projeto Institucional implementado em cinco *campi* que abarcou 25 subprojetos de cursos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento, parcerias estabelecidas com várias redes de ensino e escolas-campo. Dentre os subprojetos, também foi formado um Interdisciplinar,

envolvendo cursos de licenciatura das ciências naturais, ciências humanas e o curso de Ciências Sociais.

Naquele momento, o Pibid-UFF era formado por 1.067 bolsistas, sendo: 858 de iniciação à docência, 144 supervisores¹⁰², 60 coordenadores de área, quatro coordenadores de gestão e um coordenador institucional (UFF, 2015a). Nos anos seguintes, esses números sofreram algumas variações: 2015: 834 de iniciação à docência; 148 supervisores e 57 coordenadores de área (UFF, 2016, p. 7). Esses números foram repetidos para o ano de 2016 (UFF, 2017c, p. 10)¹⁰³. Esses dados caracterizaram a expansão do Pibid na UFF, ao mesmo tempo que a sua consolidação nos cursos de licenciatura. A distribuição dos subprojetos entre os *campi* estava da seguinte maneira:

- *Niterói*: Artes Visuais (Cinema), Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, História, Interdisciplinar, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química (16);
- *Santo Antônio de Pádua*: Ciências, Física, Informática e Pedagogia (4);
- *Campos dos Goytacazes*: Ciências Sociais, Geografia e História (3);
- *Angra dos Reis*: Pedagogia (1);
- *Volta Redonda*: Química (1).

Entretanto, a quantidade de bolsistas coordenadores de área, supervisores e de iniciação à docência era muito diferente entre esses subprojetos, conforme apresentamos no Quadro 8. Os subprojetos com maior quantidade de bolsistas de iniciação à docência eram: Pedagogia-Niterói, com 85, e Biologia-Niterói, com 73. Já os subprojetos com menor quantidade de bolsistas de iniciação à docência eram: Letras-Francês, com seis, seguido daqueles com doze: Artes Visuais (Cinema), Física-Niterói, Física-Pádua, Informática-Pádua e Letras-Inglês-Niterói.

¹⁰² Na página 8 do Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2014 (UFF, 2015a), foi registrado no resumo executivo do projeto “149 professores de ensino fundamental e médio”, divergindo da lista nominal dos professores da educação básica apresentada nas páginas 4-7. Consideramos que essas pequenas divergências numéricas decorrem das substituições que ocorrem eventualmente durante o ano. Também encontramos pequenas divergências desse tipo entre a listagem nominal das escolas-campo e os dados do resumo executivo em alguns dos Relatórios de Atividades, que sinalizamos ao longo da seção.

¹⁰³ No anexo 6, apresentamos quadros com os dados dos anos 2015 e 2016. Durante a organização dos dados, percebemos, novamente, algumas pequenas inconsistências conforme apresentamos na nota de rodapé anterior. Não tivemos acesso ao Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2017.

Em relação aos subprojetos dos cursos selecionados para esta pesquisa, durante o Pibid-UFF 2013 eles tiveram crescimento no número de bolsistas de iniciação à docência e estiveram presentes em mais de um *campus*, com exceção de Matemática, que só tinha subprojeto em Niterói, porém, com 45 licenciandos. O destaque do crescimento vai para os subprojetos de Pedagogia, presentes nos três *campi* nos quais o curso está ativo: Pedagogia-Niterói, o maior subprojeto, com 85 bolsistas de iniciação à docência, como mencionamos anteriormente; Pedagogia-Angra, com 63; e Pedagogia-Pádua, com 45. Pela primeira vez, houve subprojetos de História e de Física em mais de um *campus*: História-Niterói, com 64 bolsistas de iniciação à docência, e História-Campos, com 24; Física-Niterói, com 12, e Física-Pádua, com 12.

Contudo, essa expansão do Pibid na UFF está vinculada ao movimento geral do Pibid na CAPES, como analisamos no capítulo anterior, na seção 5.1. O Edital n.º 61/2013 proporcionou uma grande expansão do Pibid em todo o país ao conceder um expressivo número de cotas de bolsas para todas as modalidades. Além disso, considerou elegíveis todas as IES públicas e privadas e todas as áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura.

Em relação às escolas, manteve a possibilidade do estabelecimento de parcerias com todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Havia também, naquela ocasião, a modalidade Pibid-ProUni, para os licenciandos das IES privadas com fins lucrativos que tinham aderido ao ProUni, e a modalidade Pibid-Diversidade para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação Indígena, com o Edital n.º 66/2013. Portanto, era um contexto de expansão geral do Pibid na CAPES e entre as IES do país, não somente na UFF, embora fosse um dos maiores do país.

Diante da possibilidade de expansão do Pibid-UFF, os gestores estabeleceram como critério agregar o máximo possível de cursos de licenciatura:

Na UFF, o PIBID está inserido em todos os cursos de Licenciatura, à exceção de dois: uma licenciatura voltada para a educação profissional (licenciatura em Enfermagem), e uma licenciatura recém iniciada (licenciatura em Geografia, do campus de Angra dos Reis). Nossa prática tem sido, a cada novo chamado da CAPES, readequarmos o projeto e envolvermos os cursos ainda não envolvidos. O sucesso do programa tem despertado o interesse das licenciaturas ainda não participantes, que tomam conhecimento dos resultados dos subprojetos em andamento através das nossas participações em eventos relacionados à formação de professores, na própria UFF ou fora dela. Dessa forma, entendemos que os resultados são bastante positivos, embora não plenamente descritíveis,

evidenciados pelo interesse e expectativa quanto à oportunidade de virem a tomar parte do projeto institucional (UFF, 2016, p. 638).

Após o estabelecimento dos critérios pelos gestores para a escolha dos cursos, os processos de seleção dos coordenadores de área ocorreram por editais internos, seguindo as diretrizes estabelecidas pela DEB/CAPEES. Em relação à seleção dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores, continuou também sendo por editais, seguindo as normas da CAPES, e sob responsabilidade dos coordenadores de área, seguindo basicamente os critérios estabelecidos desde o Pibid-UFF 2009 (UFF, 2013c).

Em relação às parcerias, conforme os dados contidos no Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2014 (UFF, 2015a, p. 9-11), havia 59 escolas-campo vinculadas aos subprojetos, distribuídas da seguinte maneira entre os *campi*: 29 em Niterói (Niterói e São Gonçalo); 12 em Angra dos Reis; oito em Santo Antônio de Pádua; seis em Campos dos Goytacazes¹⁰⁴; e quatro em Volta Redonda. Em 2015, foram 60 escolas-campo vinculadas¹⁰⁵, sendo: 32 em Niterói (Niterói e São Gonçalo); dez em Angra dos Reis, sete em Santo Antônio de Pádua, sete em Campos dos Goytacazes e quatro em Volta Redonda (UFF, 2016, p. 9-11). E em 2016, foram 62 escolas-campo vinculadas: 36, em Niterói (Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro), oito em Campos dos Goytacazes, oito em Santo Antônio de Pádua, sete em Angra dos Reis e três em Volta Redonda (UFF, 2017c, p. 12-16).

Diante desses dados, percebemos que a quantidade de escolas-campo vinculadas ao Pibid-UFF 2013 variou pouco entre os anos de 2014 e 2016, com um pequeno crescimento, e a proporção entre os *campi* se manteve. Quanto às redes de ensino dessas escolas-campo, houve crescimento ao longo daqueles anos:

2014: federal: COLUNI, IFF-Campos dos Goytacazes; estadual: SEEDUC/RJ, em várias Diretorias Regionais (modalidade regular, EJA, normal, técnica de nível médio, tempo integral e escola indígena); municipais: SME – Niterói, SME – Santo Antônio de Pádua e SME – Angra

¹⁰⁴ Entretanto, uma dessas seis escolas-campo que aparecem na lista referente a Campos dos Goytacazes (UFF, 2016, p. 10), não consta na lista relativa professores da educação básica participantes do Projeto Institucional, entre as páginas 4 e 7.

¹⁰⁵ No Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013 ano 2015 (UFF, 2016), há uma diferença em relação à quantidade de escolas-campo: na página 7, é dito que havia 55 escolas campo, enquanto na contagem nominal, nas páginas 9 a 11, encontramos 60 escolas.

dos Reis (modalidade regular, multisseriada e escola especial) e comunitária municipalizada (Niterói) (UFF, 2015a);

2015: federal: COLUNI, IFF, IFRJ; estadual: SEEDUC/RJ, em várias Diretorias Regionais (modalidade regular, EJA, normal, técnica de nível médio, tempo integral, intercultural de tempo integral e escola indígena); municipais: SME – Niterói, SME – Santo Antônio de Pádua e SME – Angra dos Reis (modalidade regular, multisseriada e escola especial) e comunitária municipalizada (Niterói) (UFF, 2016);

2016: federal: COLUNI, IFF, IFRJ, CPII e Creche-UFF; estadual: SEEDUC/RJ (modalidade regular, EJA, normal, técnica de nível médio, tempo integral, intercultural de tempo integral e escola indígena), em várias Diretorias Regionais; municipais: SME – Niterói, SME – Santo Antônio de Pádua e SME – Angra dos Reis (modalidade regular, multisseriada e escola especial) e comunitária municipalizada (Niterói) (UFF, 2017c).

Sendo assim, percebemos que novas parcerias foram estabelecidas durante o período com escolas-campo de diferentes níveis e modalidades de ensino. As cinco redes de ensino se mantiveram parceiras – SEEDUC/RJ, SME – Niterói, SME – Santo Antônio de Pádua, SME – Angra dos Reis e a federal. Destacamos o crescimento da participação das escolas da rede federal de educação básica, através do Instituto Federal Fluminense (IFF), do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (IFRJ), do Colégio Pedro II (CPII), da Creche-UFF, além do Colégio Universitário COLUNI-UFF que já participava.

No entanto, como nos Projetos Institucionais anteriores, a rede estadual permaneceu como a principal rede parceira, através do maior número de escolas-campo vinculadas aos subprojetos. Observamos também nesses documentos (UFF, 2015a, 2016, 2017c) a diversidade das escolas-campo em relação às modalidades de ensino oferecidas: regulares, EJA, normal, técnica de nível médio, tempo integral, intercultural de tempo integral, indígena, multisseriada e escola especial. Destacamos a parceria estabelecida pelo subprojeto Pedagogia-Angra com uma escola indígena da SEEDUC/RJ, localizada no município de Angra dos Reis.

Ainda nos dados do Quadro 8, observamos que variou a quantidade de escolas parceiras entre os subprojetos, mesmo entre aqueles com a mesma

quantidade de bolsistas coordenadores de área, supervisores e de iniciação à docência. Isto é, alguns subprojetos foram implementados concentrando as atividades formativas na parceria com apenas uma ou duas escolas-campo. Em outros subprojetos, a quantidade de escola-campo foi a mesma ou quase a mesma quantidade de bolsistas supervisores.

Essas diferenças apontam para a existência de diferentes estratégias de implementação operando no nível dos subprojetos, no sentido de estabelecer todos os núcleos em uma só escola-campo ou de diversificar as experiências. Investigamos essas hipóteses, uma vez que diferentes fatores tendem a interferir na escolha das escolas-campo, relacionados, por exemplo, aos mecanismos de seleção dos professores supervisores. Quanto às redes, fatores de ordem administrativa também podem interferir na assinatura dos instrumentos específicos que formalizam as parcerias. Analisamos esse ponto na seção 7.2 a partir dos subprojetos escolhidos.

Em relação aos municípios das escolas-campo, podemos observar que esse edital possibilitou que os subprojetos estivessem presentes em seis, em 2014 e 2015: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Volta Redonda, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes e São Gonçalo; e em sete municípios em 2016: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Volta Redonda, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, São Gonçalo e Rio de Janeiro, capital do estado, completando três municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro vinculados ao Campus Niterói. Na Tabela 17, abaixo, apresentamos dados relativos ao quantitativo total de participantes em todas as modalidades e os valores executados em bolsas no Pibid-UFF 2013.

Tabela 17 - Pibid-UFF 2013: participantes e valores pagos em bolsas

Projeto Institucional	Modalidade	N Participantes	Valor Pago (R\$)
Pibid-UFF 2013	Coordenador de gestão	5	268.800,00
	Coordenador de área	79	3.670.800,00
	Coordenador institucional	1	72.000,00
	Iniciação à docência	1949	14.618.400,00
	Supervisão	234	4.916.585,00
Total	5	2.268	23.546.585,00

Fonte: elaboração da autora. Dados: DEB-SIC/CAPES, abr., 2022.

Conforme os dados da Tabela 17, podemos verificar que durante os quatro anos de vigência do Pibid-UFF 2013, participaram 1.949 licenciandos bolsistas de

iniciação à docência, 234 professores da educação básica como supervisores. Isso significa que foram formados 234 núcleos de iniciação à docência, considerando todas as escolas-campo. Dos professores da UFF, foram 79 coordenadores de área e cinco gestores, sendo um coordenador institucional e quatro coordenadores de gestão, tendo havido uma substituição por aposentadoria, totalizando 85. Os valores pagos em bolsas também foram expressivos, ultrapassando vinte e três milhões e quinhentos mil reais. Sendo assim, o Pibid-UFF 2013 envolveu 2.268 participantes no total.

Além desses bolsistas, também foi registrada a participação crescente de *colaboradores* nos Relatórios de Atividades: professores da UFF e das escolas-campo, discentes de graduação e de pós-graduação da UFF e colaboradores palestrantes em eventos organizados pelos subprojetos. Programas de pós-graduação também foram envolvidos, seja através de docentes pesquisadores da própria universidade que passaram a tomar o Pibid-UFF como objeto de estudo, de supervisores que buscaram programas de pós-graduação, especialmente cursos de mestrado, ou mesmo através de ex-bolsistas licenciandos (UFF, 2015a, 2016, 2017c). Importante destacar que os Relatórios de Atividades dos Projetos Institucionais anteriores já vinham relatando a presença dos colaboradores, com números crescentes a cada ano.

Como parte do acompanhamento e avaliação dos subprojetos, foi eleita em 2015 uma Comissão de Acompanhamento do Pibid UFF (CAP Pibid-UFF) (UFF, 2015c; 2015d), cuja atuação em diversas atividades de acompanhamento e avaliação ocorreram até 31 de março de 2018. Para isso, foi publicado um edital interno, com votação por segmentos de bolsistas. Conforme esses documentos, a CAP Pibid-UFF foi composta por representantes dos segmentos de bolsistas coordenadores de área, supervisores e de iniciação à docência de todos os *campi* proporcionalmente. A CAP Pibid-UFF também tinha a incumbência de atuar na elaboração de um Regimento Interno para o Pibid-UFF, entretanto, conforme a fala do coordenador institucional CII, esse Regimento não chegou a ser elaborado.

Ainda em relação ao acompanhamento e avaliação do Projeto Institucional e dos subprojetos, os gestores do Pibid-UFF 2013 também estabeleceram a realização de reuniões periódicas, como ocorreu nos Projetos Institucionais anteriores, participação nos eventos nos quais o Pibid já vinha sendo inserido, mais a realização de um encontro institucional, o *Encontro Anual do PIBID UFF* (UFF,

2015a, 2016, 2017c), no qual cada núcleo de subprojeto apresentou o trabalho realizado. A realização do Encontro Anual foi uma das diretrizes apontadas pela DEB/CAPES para as IES participantes do Pibid, que permaneceu nos Projetos Institucionais subsequentes.

Segundo o coordenador de gestão CG2, os Encontros Anuais com as apresentações dos trabalhos dos subprojetos pelos licenciandos, e os Relatórios de Atividades eram duas frentes fundamentais de acompanhamento pelos gestores das atividades formativas desenvolvidas no âmbito dos subprojetos. Isso determinava, inclusive, as necessidades de visitas para acompanharem mais de perto os subprojetos nos quais percebiam algumas dificuldades.

Ainda conforme CG2, os gestores adotaram uma sistemática de visita aos *campi* fora da sede a partir de 2015, nas quais eram realizadas reuniões com todos os participantes dos subprojetos. Entretanto, só foi possível ocorrer essas visitas enquanto havia recursos de custeio para os deslocamentos. Com a diminuição e posterior ausência dos recursos, a partir do ano seguinte, o acompanhamento desses *campi* manteve-se por *e-mails* e por outras tecnologias de comunicação e informação a distância. Nesses *campi*, a articulação com os diretores das escolas-campo e as Secretarias de Educação cabia aos coordenadores de área, o que se intensificou com a impossibilidade das visitas *in loco* dos gestores.

Ao longo desse tempo de implementação do Pibid-UFF, os gestores foram compreendendo a sua diversidade interna, “[...] não apenas entre os diferentes subprojetos, mas no interior de cada um” (Chinelli et al., 2016, p. 22), além da complexidade da gestão, como podemos observar nos trechos destacados abaixo:

A diversidade em um projeto institucional desse porte é inegável. Nosso empenho em conhecer os diferentes modos operacionais e as muitas produções dos subprojetos se deu a partir dos relatórios anuais, dos debates em reuniões por segmento de sujeitos envolvidos – da universidade e da escola -, e dos trabalhos apresentados pelos subprojetos nos Encontros Anuais do Pibid/UFF ou em outros eventos universitários e pelo acompanhamento, *in loco*, de algumas escolas e *campi*, o que nos permitiu perceber que as ações empreendidas, mesmo que com amplitudes e afinidades diferentes, vêm atendendo aos objetivos e princípios organizadores do programa (Chinelli et al., 2016, p. 21).

[...] Há muita diversidade em um Projeto Institucional do porte do PIBID UFF. Seja do ponto de vista da orientação acadêmica dos Coordenadores, seja pelas condições objetivas criadas pelos Gestores das escolas, pelos saberes acadêmicos já acumulados pelos licenciandos, ou pelo perfil profissional do Supervisor – seus conhecimentos científicos, pedagógicos, ou mesmo seu envolvimento com a proposta. Mas todos os relatos, sem exceção, manifestam o valor do projeto, a

satisfação com os resultados alcançados, e os impactos positivos sobre a formação docente e sobre a autoestima dos Licenciandos (UFF, 2016, p. 672).

Os recursos de que nos valemos pressupunham um grande esforço de integração, visto que tivemos na UFF um projeto que chegou a atingir cinco *campi* e vinte e cinco cursos, com mais de sessenta docentes da universidade e de mil licenciandos atuando sob supervisão de cento e cinquenta professores em aproximadamente setenta escolas (Chinelli et al., 2018b).

Sobre as contribuições dada pelo Pibid-UFF aos cursos de licenciatura da instituição, os gestores apontaram para as licenciaturas participantes,

[...] Contribuições essas que dizem respeito não apenas aos recursos materiais oferecidos para o desenvolvimento dos Subprojetos, mas também a importantes aspectos da formação, agora presentes com mais vigor nas nossas reflexões e nas nossas ações e que impactam de forma muito positiva – como já descrito - a qualidade da formação inicial de professores que promovemos [...] (UFF, 2015b, p. 209).

Por esses trechos destacados, percebemos que houve uma inserção significativa do Pibid-UFF no âmbito dos cursos de licenciatura da instituição, passando a ser reconhecidas as suas contribuições na reflexão e nas ações formativas dos cursos. Tornou-se, também, um projeto de gestão complexa, já que a diversidade de áreas do conhecimento envolvidas no conjunto dos subprojetos remetia a diferentes formas de condução e de desenvolvimento das formações de professores empreendidas no nível local em cada um deles.

Alguns dos relatos dos gestores nos remetem a efeitos não previstos da implementação, com um caráter de inovação:

Enquanto estratégia para a compreensão de nossos resultados, e para validar o que sentimos, percebemos e dizemos, encerramos o ano de 2015 com a criação de um grupo de pesquisa no campo da formação de professores, de modo a incentivar a nossa própria formação e a implementar processos avaliativos mais rigorosos e metódicos sobre o que temos realizado (UFF, 2016, p. 672).

Em 2016, o grupo de pesquisa no campo da formação de professores criado pela equipe gestora com objetivo de avaliar o PIBID UFF sistematizou um projeto que pretende ter a compreensão dos impactos do PIBID até o final do primeiro semestre de 2017 - a partir, nesse primeiro momento, das falas dos egressos. É de fundamental relevância esse tipo de estudo, pois retratará, em diferentes dimensões, a formação empreendida e as mudanças que se realizam no cotidiano das escolas, além de apresentar pistas que serão relevantes para o desenvolvimento dos currículos das licenciaturas da UFF. Ainda que algumas dessas pistas estejam sinalizadas nos relatórios dos subprojetos e nas apresentações dos trabalhos no Encontro Anual do PIBID UFF, através da pesquisa iremos sistematizar e qualificar, à luz de perspectivas teóricas, as diferentes práticas de formação, de

modo a contribuir para melhor conhecermos a dimensão dessa política pública (UFF, 2017c, p. 620-621).

Nesses trechos destacados, os gestores falam da criação de um grupo de pesquisa no campo da formação de professores visando incentivar a própria formação e implementar processos avaliativos sobre o próprio trabalho realizado com caráter de pesquisa. Dentre as atividades desenvolvidas por esse grupo de pesquisa, destacamos a organização dos relatos de experiência dos subprojetos em três livros (Chinelli, 2015¹⁰⁶; Chinelli et al., 2016; Chinelli et al., 2018a), com capítulos escritos por coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, além dos gestores, e a realização de uma pesquisa com egressos (Chinelli et al., 2018b).

Também foram relatadas pelos gestores algumas dificuldades comuns aos subprojetos. Destacamos aqui aqueles concernentes aos arranjos de implementação: a estrutura precária de algumas das escolas, tanto em relação à arquitetura quanto à ausência de laboratórios e outros espaços para além das salas de aula, e dificuldade de articulação entre os subprojetos atuantes nas mesmas escolas-campo (UFF, 2015b).

Essas duas dificuldades dizem respeito ao contexto interno do Pibid-UFF. A primeira em relação às condições materiais das escolas-campo, que impactaram na realização das atividades formativas, A segunda diz respeito à própria organização das atividades entre os subprojetos, pretendida desde o primeiro ano do Pibid-UFF 2009. Vale lembrar que a intenção dos gestores de manterem um menor número de escolas-campo e com mais subprojetos era também de fomentar atividades interdisciplinares com articulação entre os núcleos. Podemos perceber, então, que a articulação pretendida não estava ocorrendo.

Destacamos outras duas dificuldades na implementação, conforme o relato dos gestores:

[...] *O número de bolsistas por coordenador de área dificulta a orientação acadêmica de qualidade e o real acompanhamento do que se desenvolve nas escolas. Em geral, temos um bom número de estudantes interessados no projeto, de modo que os limites dados pela Portaria 096/2013 sobrecarregam os coordenadores. Quando oportuno, gostaríamos de ver as proporções apontadas na Portaria rediscutidas. [...]. Há dificuldades em compatibilizar os esforços do PIBID às rotinas das escolas. É preciso muito debate, muita reflexão coletiva, para que as*

¹⁰⁶ Contemplou os subprojetos implementados durante o Pibid-UFF 2009.

atividades previstas se coloquem, de fato, como contribuições às metas das escolas, sendo compreendidas e assumidas *em parceria* (UFF, 2015b, p. 210-211; grifos meus).

Outras duas dificuldades aparecem no trecho destacado, que se referem ao arranjo de implementação do Pibid em si, e como foram percebidas pelos gestores. A primeira delas é *o número de bolsistas [de iniciação à docência] por coordenador de área* que, na ocasião, era regulamentada pela Portaria CAPES n.º 096/2013. A quantidade estava sendo considerada inadequada para a orientação requerida e o devido acompanhamento das atividades nas escolas-campo. Os gestores citaram já naquele Relatório de Atividades, referente ao primeiro ano de vigência do Edital n.º 61/2013, a intenção de rediscutir as proporções apontadas por aquela Portaria.

Entretanto, como já discutimos no capítulo 5, a quantidade de bolsistas de iniciação à docência por coordenador de área e supervisor aumentou, a partir do período de reconfiguração do Pibid, passando a ser de 24 a 30 por núcleo, ou seja, por coordenador de área, e de oito a dez por supervisor. Com isso, podemos refletir sobre se essa demanda do Pibid-UFF, que pode ter sido também de outras universidades, foi discutida entre a CAPES e as IES ou não antes das mudanças impostas. O que os dados nos apontam é que não foram discutidas.

A segunda também diz respeito ao arranjo de implementação do Pibid, enquanto um programa que deve ser realizado em parceria entre as instituições de formação de professores para a educação básica e as instituições de atuação profissional com vistas à melhor formação inicial docente. Compreendemos que o relato dos gestores sobre a existência de *dificuldades em compatibilizar os esforços do PIBID às rotinas das escolas*, de modo que as atividades previstas nos planos de trabalho dos subprojetos fossem compreendidas e assumidas em parceria, trazem à tona questões de fundo sobre as demandas específicas dessas instituições e dos atores envolvidos que devem ser consideradas no modelo de formação de professores proposto.

O contexto de instabilidade nacional do Pibid, a partir de 2015, começou a ser registrado pelos gestores no Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2015 (UFF, 2016):

Lamentamos, no entanto, pelas transformações que se aproximam, que parecem desconhecer as referências teóricas de formação e que não levam em conta os resultados já alcançados. Transformações que substituem os valores formativos,

baseados em estudos nacionais e internacionais relevantes, por resultados numéricos, como se esses fossem um valor inquestionável. Transformações que não alcançam as mudanças necessárias às escolas, para torná-las mais adequadas às aprendizagens permanentes, e que colocam em segundo plano a efetiva valorização do magistério, mesmo que nos seus aspectos mais subjetivos (alertando-se, porém, que a valorização objetiva da profissão docente é uma meta indispensável!) (UFF, 2016, p. 672).

Todos os que vivemos a Educação sabemos que não há, no momento, como aferir resultados do impacto do PIBID sobre o IDEB – porque os intervalos de tempo são inadequados. Como sabemos que “alfabetização” e “letramento” não significam conhecer palavras, mas fazer uso delas para comunicar-se e formular conceitos, para os usos sociais da leitura e da escrita. Em vista do que se avizinha corremos sérios riscos de, em breve, termos resultados falsos, obtidos por vias inexpressivas, e esses não serem mais que números - não significarem melhores aprendizagens, nem melhor qualidade educacional. É temerário, o futuro do PIBID. Mas, é preciso dizer, que em honra do que já se passou, pela política pública que foi o PIBID até aqui, com amplo sucesso na formação de professores, e de sua potencialidade para vir a resultar em verdadeira qualidade na educação básica pública brasileira, nós, da UFF, sentimo-nos muito felizes por fazermos parte dessa história (UFF, 2016, p. 672).

Nossa preocupação em desenvolver a pesquisa está ancorada, também, nas preocupações que nos invadem frente o lamentável momento político e econômico vivido no Brasil em 2016, que continua e se aprofunda em 2017. Não queremos ser surpreendidos com resultados não qualificados do projeto em âmbito nacional. Tememos que fatores quantitativos e avaliações superficiais se sobressaiam, desconsiderando as reais aprendizagens e a qualidade da educação e da formação docente promovidas. É importante a continuidade do PIBID em condições que garantam o desenvolvimento do programa com a manutenção das melhorias educacionais que têm sido sua marca até aqui (UFF, 2017c, p. 621).

Esses trechos apresentam um olhar crítico dos gestores sobre o momento de instabilidade pelo qual o programa passava em 2015, com riscos de mudança e descaracterização que aconteceria, caso a Portaria n.º 46/2016 não tivesse sido revogada, como discutimos na parte final da seção 5.1. Nos trechos também são questionados pelos gestores do Pibid-UFF a pertinência dos instrumentos que estavam sendo utilizados para verificar a eficácia do Pibid naquela ocasião, que desconsideravam os resultados formativos profícuos que não seriam possíveis de medir daquela maneira e que estavam sendo deixados de lado pelo alto escalão do Pibid à época. Ainda conforme o Relatório (UFF, 2017c), a intenção era que as publicações do Pibid-UFF também pudessem ser uma das formas de atuação política no âmbito do programa.

6.3.3 Reconfiguração do Pibid-UFF

A partir da implementação do Pibid-UFF 2018, no âmbito do Edital n.º 07/2018, percebemos que houve uma mudança significativa na organização do programa na instituição. Como vimos na seção 5.2, esse edital marcou o início do período que chamamos de reconfiguração do arranjo de implementação do Pibid. Portanto, as mudanças ocorridas na organização do Pibid-UFF estavam envolvidas naquele contexto. No Quadro 9, abaixo, apresentamos dados relativos aos subprojetos implementados no âmbito do Pibid-UFF 2018.

Quadro 9 - Projeto Institucional e Subprojetos Pibid-UFF 2018

Subprojetos	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas	
Multidisciplinar I – Informática, Ciências, Física, Matemática, Química, Biologia	Núcleo 1: Biologia, Física e Química - Niterói	24	1	Niterói (3)	1	COLUNI
					2	Seeduc/RJ (2)
	Núcleo 2: Química - Volta Redonda	22	1	Volta Redonda (2)	3	Seeduc/RJ (2)
	Núcleo 3: Matemática - Niterói e São Francisco de Itabapoana (EaD)	23	1	Niterói (2) Campos dos Goytacazes (1)	2	Seeduc/RJ (3)
					1	
	Núcleo 4: Ciências, Física e Química - Niterói	21	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ (3)
Núcleo 5: Ciências, Física, Informática e Matemática - Sto. Antônio de Pádua	23	1	Sto. Antônio de Pádua (2) Miracema (1)	2	Seeduc/RJ (2)	
				1	SME – Miracema (1)	
Multidisciplinar II – Geografia, História, Filosofia, Sociologia	Núcleo 1: Geografia- Angra dos Reis	22	1	Angra dos Reis (2)	2	SME - Angra dos Reis (2)
					1	Seeduc/RJ (1)
	Núcleo 2: Geografia e Sociologia - Niterói	24	1	Niterói (3)	3	Seeduc/RJ (3)
	Núcleo 3: Geografia; História e Sociologia - Campos dos Goytacazes	23	1	Campos dos Goytacazes (3)	3	Seeduc/RJ (3)
	Núcleo 4: História- Niterói	24	1	Niterói (2) Rio de Janeiro (1)	1	COLUNI
					1	Seeduc/RJ (1)
Núcleo 5: Filosofia- Niterói	23	1	Niterói (1) São Gonçalo (1)	1	Seeduc/RJ (2)	
				2		

Multidisciplinar III - Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa	Núcleo 1: Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Portuguesa- Niterói	24	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (1)
					1	SME – Niterói (1)
				Rio de Janeiro (1)	1	CPII (1)
Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia	Núcleo 1: Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia- Sto. Antônio de Pádua	24	1	Sto. Antônio de Pádua (1)	3	Seeduc/RJ (1)
	Núcleo 2: Pedagogia Angra dos Reis	22	1	Angra dos Reis (1)	3	Seeduc/RJ (1)
	Núcleo 3: Pedagogia Niterói	24	1	Niterói (1)	2	Seeduc/RJ (1)
				São Gonçalo	1	SME - São Gonçalo

Fonte: elaboração da autora. Dados: Projeto Institucional Pibid-UFF 2018 (UFF, 2018c) e DEB/SIC-CAPES, abr., 2022. Somente os participantes com bolsa foram contabilizados.

A leitura dos dados apresentados no Quadro 9 aponta para algumas características do arranjo de implementação desse Projeto Institucional. O Pibid-UFF 2018 foi organizado em quatro grandes subprojetos, sendo três deles multidisciplinares: Multidisciplinar I – Informática, Ciências, Física, Matemática, Química, Biologia; Multidisciplinar II – Geografia, História, Filosofia, Sociologia; Multidisciplinar III - Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa; e um envolvendo duas áreas do conhecimento: Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia.

Esses quatro subprojetos, por sua vez, foram organizados em 14 Núcleos conforme os componentes curriculares da BNCC, envolvendo cursos de licenciatura dos cinco *campi*: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Volta Redonda, Angra dos Reis e Campos dos Goytacazes. Dos 14 Núcleos, oito incluíram ao menos dois componentes curriculares e seis foram únicos. No entanto, apesar da organização dos Núcleos por componentes curriculares, eles envolveram diversos cursos de licenciatura, inclusive o curso de Licenciatura em Matemática EaD, através do Polo de São Francisco do Itabapoana, município da Região Norte Fluminense:

- *Multidisciplinar I – Informática, Ciências, Física, Matemática, Química, Biologia.* Cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Química - Volta Redonda, Matemática EaD, Matemática –

Santo Antônio de Pádua, Física – Santo Antônio de Pádua, Ciências Naturais – Santo Antônio de Pádua e Computação – Santo Antônio de Pádua - *Multidisciplinar II – Geografia, História, Filosofia, Sociologia*. Cursos de licenciatura: Geografia, Ciências Sociais, História, Filosofia, Geografia – Angra dos Reis, Geografia – Campos dos Goytacazes, Ciências Sociais – Campos dos Goytacazes e História – Campos dos Goytacazes,
 - *Multidisciplinar III - Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa*. Cursos de licenciatura: Letras-Alemão, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Grego, Letras-Inglês, Letras-Italiano, Letras-Latim e Letras-Português.
 - *Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia*. Cursos de licenciatura: Pedagogia, Pedagogia – Santo Antônio de Pádua, Pedagogia – Angra dos Reis e Interdisciplinar em Educação no Campo – Santo Antônio de Pádua.

A nova organização do Pibid-UFF em subprojetos multidisciplinares também foi acompanhada de mudanças na sua gestão, segundo a coordenação institucional,

[...] porque antes o Pibid tinha uma gestão de coordenação [...], eram vários professores cada um com uma atuação. Hoje em dia sou eu e o [coord. institucional] que fica na Residência Pedagógica. A gente não tem um apoio para as questões burocráticas; a gente está concentrando essas tarefas [...] (C11)

Conforme a fala do coordenador institucional C11, a mudança na gestão está relacionada à retirada pela DEB/CAPES da modalidade *coordenador de área de gestão* dentre os bolsistas do Pibid, resultando numa concentração de atividades administrativo-burocráticas para a coordenação institucional. Sendo assim, o trabalho conjunto dos coordenadores institucionais de ambos os programas também auxiliava nessas atividades. Junto a eles, a chefia da Divisão de Prática Docente também passou a compor a gestão dos programas atuando como uma instância superior, como vimos na seção 6.2.

No entanto, a atuação conjunta dos coordenadores institucionais do Pibid-UFF 2018 e do PIRP-UFF 2018 também estava baseada numa compreensão que tinham desses dois programas de formação docente como complementares:

[...] porque o que modificou é que antes a gente tinha o aluno concluinte no Pibid, agora é PIRP, e tem umas exigências que a CAPES faz [...]. Mas, essencialmente,

a ideia seria a mesma. [...] Na UFF, a nossa ideia é que seja assim, desde que existiu [o PIRP] que estou acompanhando junto com o professor [coord. institucional PIRP]. A gente nunca imaginou de criar diferenças, tanto que a gente trabalha junto, a gente faz tudo junto, eu e [coord. institucional PIRP] a gente coordena. É claro que oficialmente eu sou coordenadora institucional do Pibid, ele é coordenador institucional do PIRP, mas as nossas decisões, as nossas reuniões nunca a gente fez separados. (CII).

Ainda conforme o coordenador CII, essa articulação era também uma maneira de contemplar todos os cursos de licenciatura com, ao menos, um dos programas. Essa compreensão também foi compartilhada pelo representante da Divisão de Prática Discente DPD1, que atuava na chefia do órgão à época, para quem a diferença entre o Pibid e o Residência Pedagógica estava relacionada apenas ao tempo de curso dos licenciandos bolsistas, sendo os do Pibid-UFF da primeira metade e os do PIRP-UFF aqueles da segunda metade dos cursos. Consideramos que o estabelecimento da gestão do Pibid-UFF articulada à gestão do PIRP-UFF foi uma inovação dos atores no seu arranjo de implementação estabelecida através de uma organização local, independentemente das diretrizes estabelecidas pela DEB/CAPES.

Sobre os instrumentos de coordenação interna, uma das propostas para articulação dos subprojetos ao Projeto Institucional foi através da vinculação do Pibid-UFF à Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF (UFF, 2018a), sobre a qual discutimos na seção 6.2. Como nos Projetos Institucionais anteriores, foram mantidas as reuniões pedagógicas periódicas para planejamento e avaliação com todos os integrantes do Pibid-UFF 2018 participantes dos subprojetos e dos núcleos, visando o “acompanhamento das ações dos subprojetos para ampliação e reformulação de práticas pedagógicas” (UFF, 2018c, p. 3).

Como estratégias de institucionalização da iniciação à docência através do Pibid-UFF, foram considerados: a implementação do Programa Licenciaturas, coordenado pela Divisão de Prática Discente; o histórico de participação da UFF no Pibid desde o Edital n.º 02/2009; a participação em eventos acadêmicos e científicos para a socialização dos resultados e a manutenção dos ritmos dos projetos específicos, organizando-se anualmente o Fórum de Licenciaturas da UFF, a Mostra de Iniciação à Docência (MID) e o Encontro Anual do PIBID UFF; e a criação da nova composição do Colegiado Geral de Licenciaturas, como instância consultiva e deliberativa sobre a implementação dos programas de formação

docente da universidade (UFF, 2018c, p. 2). Como vimos na seção 6.2, essa nova configuração do Colegido aconteceu e, de fato, possibilitou às redes de ensino parceiras da UFF um assento permanente, como parte dos efeitos indutores dos editais 07/2018 e 06/2018.

A seleção de todos os bolsistas coordenadores de área, supervisores e licenciandos de iniciação à docência ocorreu por editais internos publicados pela Divisão de Prática Discente¹⁰⁷, de acordo com os instrumentos normativos e regulamentadores da CAPES vigentes à época – o Edital n.º 07/2018 e a Portaria CAPES n.º 158/2017. A coordenação institucional estabeleceu como etapa preliminar para todos os candidatos, de todas as modalidades, o preenchimento do currículo da Plataforma Freire, incluindo todos os itens para comprovação dos requisitos para o recebimento das bolsas (UFF, 2018c).

A seleção dos coordenadores de área deu-se por meio de análise de carta de intenções, do currículo gerado através da Plataforma Freire e a sua qualificação, foi pontuada de acordo com os itens do Edital n.º 07/2018. A seleção dos supervisores e dos licenciandos permaneceu sob responsabilidade dos coordenadores de área, como nos Projetos Institucionais anteriores. Além da análise dos currículos, foram realizadas entrevistas visando a análise das disponibilidades e do envolvimento em atividades e projetos ligados à área de ensino (UFF, 2018c).

No edital de seleção dos professores supervisores foi definido dentre os critérios de elegibilidade “Ser professor na escola pública de Educação Básica cuja rede tenha aderido ao PIBID e indicado a instituição escolar de atuação do candidato como participante” (UFF, 2018d, p. 4). Compreendemos que a inclusão desse item indica que os gestores do Pibid-UFF procuraram seguir as diretrizes da DEB/CAPES para a seleção das escolas-campo no período de reconfiguração do Pibid, quando foi estabelecida uma nova governança com as Secretarias de Educação e a Plataforma Freire como um instrumento para viabilizar a sua maior participação na definição das escolas-campo.

Entretanto, apesar da habilitação prévia das unidades escolares ser realizado pelas Secretarias de Educação através da Plataforma Freire, isso não foi

¹⁰⁷ Todos os editais de seleção relativos ao Pibid-UFF 2018 encontram-se no *site* da Divisão de Prática Discente – UFF: <<http://divisaopraticadiscente.uff.br/pibid-e-pirp/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

determinante para a definição das escolas-campo do Pibid-UFF. Verificamos isso tanto no depoimento do coordenador institucional CII e do representante da DPD:

Após o processo seletivo dos supervisores, nós tínhamos a etapa de verificação e de ajustes das escolas cadastradas no sistema. Quando a escola não havia sido cadastrada para o componente curricular do candidato aprovado, nós solicitávamos que o fizessem para poder dar prosseguimento ao processo. Com o Coluni funcionava da mesma maneira. Eles se cadastravam no sistema. E depois faziam ajustes quando era necessário porque havia limite de componentes curriculares para cada escola. Digamos que o supervisor aprovado fosse de biologia. Se eles não tivessem solicitado habilitação da escola para esse componente, tinham que fazer a mudança (CII).

[...] era assim, a gente mandava a lista, eu mandava e-mail lá: gostaria de habilitar a escola X para a História, a Y para Geografia; ninguém se recusou, ninguém se recusou a fazer isso não, em rede nenhuma [...]. [...] a gente de fato continuou com esse [critério], selecionando o supervisor e indo para a escola dele, e não aceitando essa impressão da rede. Porque tem até essas outras questões que eu te falei, a rede quer colocar os estudantes numa escola muito distante; os estudantes não têm condições nem de pagar o transporte sem deteriorar totalmente o valor que recebem de bolsa. Então, com certeza, houve uma certa sensibilidade, as redes entenderam no geral. (DPD1).

Ainda conforme o depoimento do DPD1, já houve situações de habilitações de escolas pelas redes que a universidade não havia pedido. Nesses casos, mediante a solicitação, a habilitação era alterada. Nos casos de substituição de supervisores durante o edital, já aconteceu de terem de selecionar professores da mesma escola do supervisor anterior, nos momentos em que o sistema da Plataforma não estava disponível para alterações das escolas-campo. Sendo assim, no período de reconfiguração do Pibid-UFF, continuou prevalecendo o critério estabelecido pela universidade para a escolha das escolas-campo, cabendo às redes apenas as habilitações ou a alteração das habilitações já realizadas na Plataforma Freire. A definição as escolas-campo manteve-se associada à seleção dos supervisores.

Naquele contexto, a participação do Consed, da Undime e das demais instituições não estatais junto às Secretarias de Educação para compor a nova governança com a universidade não foi percebida pelos gestores, que confirmaram também a não efetivação do Comitê de Articulação da Formação Docente que foi proposto no Edital n.º 07/2018:

“[...] isso aí realmente não, não percebi [...]. Olha, não, assim, acho que não; não foi determinante para a gente, não tenho lembrança dessa mudança, dessa interferência. [...] a gente continua tendo é uma abertura nas redes pelos representantes. Assim, as demandas que a gente fez tudo foi tranquilo [...], eles fazem a inscrição das escolas, trabalham nessa parte burocrática no início da

implementação dos projetos, mas eu não tenho essa informação para te dar. Se foi uma mudança, eu não percebi isso, nenhuma mudança em relação às redes na comparação dos programas em 2018 e 2020. (CII).

Zero, eu não vi nada. A única coisa era que a gente teve mais trabalho, mais trabalho de fazer o contato, [...] mandar a lista de escolas; habilita a escola X, Y, Z. Ai eles iam lá, habilitavam; das redes isso. Agora, Undime, Consed, nada. Na época, verdade seja dita, a Secretária de Educação de Niterói era nossa colega de Departamento [...], e ela era Secretária, e ela tinha um cargo na Undime, era da diretoria da Undime. Então, assim, a gente tinha um contato, e eu imediatamente quando eu vi no edital, Undime, eu nem sabia que ela estava na Undime, mas eu falei com ela, para pedir. Ela nos recebeu lá, foi super acessível, evidentemente, nossa colega aqui e nos recebeu. Mostrou para a gente como é que era o sistema de habilitação das escolas, a gente viu juntas como é que funcionava aquilo. A gente aprendeu lá, que nem a CAPES avisou para a gente que tinha um limite de escolas habilitadas por componente curricular e por município. Então, foi isso, foi assim, o ato que não foi o ato, digamos, oficial da Undime. Consed a gente nem ouviu falar, de estar presente em alguma coisa. Comitê de Articulação também não sabe de nada [...]. (DPD1).

Após a definição das escolas-campo, verificamos que os dados sobre as redes de ensino apresentaram uma ampliação da sua abrangência, assim como os municípios dessas escolas. Conforme os dados do Quadro 9, durante o Pibid-UFF 2018 foram estabelecidas parcerias com sete redes de ensino: a estadual, SEEDUC/RJ; a federal, COLUNI e Colégio Pedro II (CPII); e cinco municipais, SME-Niterói, SME-Angra dos Reis, SME-São Gonçalo, SME-Rio de Janeiro e SME-Miracema. Somando a participação de todas essas redes, foram 31 escolas-campo em oito municípios, sendo 14 em Niterói, quatro em Angra dos Reis e em Campos dos Goytacazes, duas em São Gonçalo, em Volta Redonda, em Santo Antônio de Pádua e no Rio de Janeiro e uma escola-campo em Miracema, município da Região Noroeste Fluminense. Esse quantitativo leva em consideração as substituições durante o período (DEB/SIC-CAPES, 2022).

Foi esse Edital n.º 07/2018 que trouxe o indicador *esforço de expansão territorial dos Subprojetos* como um dos critérios estabelecidos pela DEB/CAPES para a avaliação dos Projetos Institucionais, com o objetivo de expandir as redes de ensino e as escolas-campo, como vimos na seção 5.2.1. Para cumprir essa indução, verificamos que a gestão do Pibid-UFF 2018 definiu no edital para supervisores (UFF, 2018d, p. 3) uma lista de municípios elegíveis para a localização das unidades escolares de lotação dos candidatos, indo muito além daqueles onde se localizam os *campi* com cursos de licenciatura. Retomamos este ponto na seção 7.2.

Apresentamos na Tabela 18, abaixo, dados sobre o quantitativo total de participantes e os valores pagos em bolsas durante o Pibid-UFF 2018:

Tabela 18 - Pibid-UFF 2018: participantes e valores pagos em bolsas

Projeto Institucional	Nível / Modalidade	N Participantes	Valor Pago (R\$)
Pibid-UFF 2018	Coordenador de área	17	345.800,00
	Coordenador institucional	1	27.000,00
	Iniciação a docência	377	2.238.400,00
	Supervisão	49	553.860,00
Total	4	444	3.165.060,00

Fonte: elaboração da autora. Dados: DEB/SIC-CAPES, abr., 2022.

Conforme os dados da Tabela 18, o Pibid-UFF 2018 teve 444 participantes bolsistas em quatro modalidades, sendo 377 bolsistas de iniciação à docência. Foram formados 49 núcleos nas escolas-campo com os supervisores, orientados por 17 coordenadores de área. No Projeto Institucional, nos itens relativos à quantidade de licenciandos de iniciação à docência participantes dos respectivos subprojetos, foram registrados de zero a seis como não bolsistas por Núcleo, mas a maioria teve de dois a três licenciandos não-bolsistas.

Em outubro de 2020 teve início a implementação do Pibid-UFF 2020, no âmbito do Edital n.º 02/2020. Conforme os dados apresentados no Quadro 10, a seguir, também observamos diferenças em relação às edições anteriores. Ao analisarmos esses dados, verificamos que houve uma diminuição do Pibid na UFF, acompanhando o contexto geral de diminuição do programa na CAPES, conforme analisamos na seção 5.2.

Como podemos verificar no Quadro 10, o Pibid-UFF 2020 foi composto por seis núcleos, vinculados a cinco subprojetos que articularam o Pibid-UFF e o PIRP-UFF contendo Núcleos de ambos os programas (Apêndice F, Quadro 16). Os Núcleos do Pibid-UFF 2020 estavam presentes em quatro *campi* - Niterói, Angra dos Reis, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda – e organizados da seguinte maneira:

- *Subprojeto Pedagogia-Alfabetização, Núcleo: Alfabetização-Angra*: curso de Pedagogia, Campus Angra dos Reis;
- *Subprojeto Educação Física, Núcleo: Educação Física-Niterói*: curso de Licenciatura em Educação Física, Campus Niterói;

- *Subprojeto Geografia, História e Sociologia, Núcleo: História-Niterói*, curso de Licenciatura em História, Campus Niterói;
- *Subprojeto Interdisciplinar Matemática e Física, Núcleo: Matemática e Física – Niterói*: curso de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, Campus Niterói; *Núcleo: Matemática e Física – Santo Antônio de Pádua*: curso de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, Campus Santo Antônio de Pádua.
- *Subprojeto Interdisciplinar Ciências/Biologia e Química, Núcleo: Química-Volta-Redonda*: curso de Licenciatura em Química, Campus Volta Redonda.

Quadro 10 - Projeto Institucional e Subprojetos Pibid-UFF 2020

Subprojetos		ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas
Pedagogia - Alfabetização	Núcleo: Alfabetização - Angra	24	1	Angra dos Reis (3)	3	SME - Angra dos Reis (3)
Educação Física	Núcleo: Educação Física -Niterói	24	1	Niterói (3)	2	SME – Niterói (2)
					1	Seeduc/RJ (1)
Geografia, História e Sociologia	Núcleo: História - Niterói	24	1	Niterói (3)	2	Seeduc/RJ (2)
					1	SME – Niterói (1)
Interdisciplinar Matemática e Física	Núcleo: Matemática e Física - Niterói	24	1	Niterói (3)	1	COLUNI
					2	Seeduc/RJ (2)
	Núcleo: Matemática e Física – Santo Antônio de Pádua	24	1*	Santo Antônio de Pádua (3)	1	IFF-Sto. Antônio de Pádua
					1	SME – Sto. Antônio de Pádua (1)
1	Seeduc/RJ (1)					
Interdisciplinar Ciências/ Biologia e Química	Núcleo: Química-Volta-Redonda	24	1	Volta Redonda (3)	1	SME - Volta Redonda (1)
					2	Seeduc/RJ (2)

Fonte: elaboração da autora. Dados: Projeto Institucional Pibid-UFF 2020 – Parte 2 (UFF, 2020b), Processo Seletivo de Supervisores Pibid-UFF 2020 – Resultado Preliminar (UFF, 2020c), Reorganização do Projeto Institucional da UFF (UFF, 2020d) e DEB/SIC-CAPES, abr., 2022. *Uma cota de bolsa de 18 meses que foi dividida entre dois coordenadores de área.

De acordo com esses dados, percebemos que houve uma redução significativa na quantidade de subprojetos e de cursos de licenciatura abrangidos pelo Pibid-UFF 2020, quando comparado aos Projetos Institucionais anteriores. Entretanto, apesar dessa redução, percebemos um esforço da gestão em diversificar

os *campi* e os componentes curriculares ou áreas: quatro componentes curriculares ou áreas *prioritárias* – Alfabetização, Matemática, Física e Química – e duas *gerais* – Educação Física e História – conforme o Edital n.º 02/2020.

Como percebemos na fala do coordenador institucional CII, essa organização estava totalmente relacionada ao contexto de corte de bolsas:

[...] a gente teve um corte relacionado ao número de bolsas de 2018 para 2020; o corte foi muito significativo [...]. E esse corte ele reduziu os dois programas. O Pibid ficou muito reduzido; o Pibid já tinha sido reduzido antes, no edital de 2018, mas [como] entrou o PIRP a gente teve que fazer a divisão. Mas como a gente sempre entendeu que os dois programas caminhavam juntos, um compensaria o outro. Mas em 2020, o corte foi ainda maior e isso afeta diretamente a configuração do programa, porque a gente não consegue contemplar o número de cursos que a gente contemplava. (CII)

A nossa estratégia institucional diante da precarização - a gente vive, sofre historicamente, né, uma precarização dos programas -, nossa estratégia institucional foi contemplar o maior número de cursos possível, maior número de cursos, porque a gente entendeu que seria interessante fortalecer o maior número de cursos de licenciatura, a gente queria. E qual foi o critério? Quais são os cursos que têm mais alunos? A gente queria criar um critério, então a gente foi mapeando dessa forma. Primeiro lugar, vamos tentar montar esse quebra cabeça. Nós temos muita demanda, muitos cursos, vários professores interessados, estudantes interessados em participar, mas não temos bolsa para todo mundo. Então o que nós vamos fazer? Vamos tentar disseminar em um maior número de cursos e vamos seguir. [...] O critério que a gente escolheu foi: os cursos que tinham mais alunos, e tentando distribuir as bolsas dessa forma. (CII).

Então a configuração mudou por conta do corte de bolsas. Então todos os professores que tinham se candidatado, que tinham demonstrado interesse em participar, nós tentamos contemplar. Mas isso não foi possível, tivemos que realmente cortar. Muita gente gostaria de participar, já tinha projeto, vinha desenvolvendo projetos em edições anteriores do Pibid [...] (CII).

Sendo assim, os cursos de licenciatura com maior número de alunos foram mantidos, conforme a apresentação de propostas de professores desses cursos. Para os demais, com menor número de matrículas, foi usada a estratégia de construção de Núcleos interdisciplinares:

Por isso que a gente faz assim, interdisciplinar. [...] A nossa ideia é sempre acolher as demandas dos professores e dos cursos, muito mais dos cursos do que dos professores, porque, o critério, o objetivo do Pibid é contribuir na formação do licenciando. Então o professor demonstrando interesse, [...] que atua num determinado curso, de participar do programa, assim que sai o edital, [...] o que a gente vai fazer: começa a construir um Projeto Institucional, e esse professor começa a contribuir na construção do Projeto Institucional junto com quem está na coordenação. Depois que a gente passa para a segunda etapa, a gente submete o projeto à CAPES, que a gente vai ver o resultado do número concreto de bolsas

que a gente vai ter; a gente reformula, porque o resultado não atende à nossa necessidade. (C11)

Quando a gente junta o curso é porque a gente quer contemplar, quer cursos diferentes, porque a gente não quer deixar. Por exemplo, a gente tem um projeto de Física e Matemática; a gente queria tanto que alunos de Física quanto de Matemática tivessem a oportunidade de participar do programa. Então nós temos, por exemplo, o [...] é professor de Matemática; nós juntamos, só podemos ter um coordenador de área e com alunos de dois cursos que, pelo menos, os dois cursos foram contemplados. E sempre que é possível a gente faz isso. Agora, por que Pedagogia fica sozinho nesse edital? Porque Pedagogia tem um número enorme de estudantes, e Física e Matemática têm um número um pouco menor, principalmente Física. A gente também usa esse critério, é claro, da afinidade entre as áreas, mas também os quantitativos de alunos no curso. (C11).

Conforme a coordenação institucional, com a redução das bolsas, ficou muito difícil a gestão do programa, e apresentou o seu ponto de vista sobre o arranjo atual do Pibid:

No meu ponto de vista, os arranjos do Pibid são arranjos realmente com precariedade da falta de bolsas, porque demanda a gente tem dentro da universidade para ampliar o programa. Muitos professores que participam do Projeto Institucional depois eles saem, eles não se tornam bolsistas. Nós temos casos assim, o professor ajudou a construir o projeto, mas ele não consegue bolsa [...]; às vezes entra como colaborador, fica atuando indiretamente nos núcleos e tal. A grande dificuldade nossa não é uma dificuldade acadêmica ou pedagógica, a nossa dificuldade de fazer o arranjo do Pibid é a falta de investimento. (C11)

Esse rearranjo do Pibid é algo assim, uma montagem de quebra cabeça para a gente, foi um negócio, assim, difícilimo de fazer pelo que eu te falei. Aquela falta de bolsas e existência de uma demanda real dos cursos. Então o que aconteceu, muitas vezes, a gente botou numa balança: se tivesse Pedagogia, se tivesse Letras... Por exemplo, se tivesse História no Pibid não iria ter na Residência; a gente estava oferecendo para História pelo menos o Pibid. Como a gente olhava o curso, a gente analisava: vai ter Letras na Residência? Então no Pibid não vai ter, porque a gente queria contemplar os cursos. Muita coisa que se entende da configuração do Pibid foi também por conta da Residência. A gente entende tudo oferta de bolsa. Não oferta de bolsa apenas, mas oferta de possibilidade de participar de um programa relevante para a formação do estudante daquele curso (C11).

Consideramos que a organização dos subprojetos com o agrupamento de Núcleos tanto do Pibid quanto do Residência Pedagógica, foi mais uma inovação no Pibid-UFF 2020, algo próprio do seu arranjo de implementação, de forma a procurar abranger um maior número possível de cursos de licenciatura e de *campi* da universidade, apesar da grande redução de cotas de bolsas em todas as modalidades e das dificuldades para a gestão.

Os instrumentos de coordenação interna para acompanhamento, avaliação e institucionalização do Pibid-UFF se mantiveram os mesmos do Pibid-UFF 2018, com reuniões periódicas entre as equipes e produção dos registros das atividades formativas realizadas nos núcleos, participação em eventos acadêmicos internos e externos (UFF, 2020b). Também foi lançado um edital interno para publicação de relatos de experiência dos dois programas, como uma maneira de publicizar as atividades formativas realizadas¹⁰⁸.

Os processos de seleção de todos os bolsistas coordenadores de área, supervisores e licenciandos de iniciação à docência para o Pibid-UFF 2020 ocorreu novamente por editais internos publicados pela Divisão de Prática Discente¹⁰⁹, nos mesmos moldes do ocorrido no Pibid-UFF 2018, e de acordo com os instrumentos normativos e regulamentadores da CAPES vigentes à época: o Edital n.º 02/2020 e a Portaria CAPES n.º 259/2019. Nos processos seletivos foi definido mais uma vez, como etapa preliminar, o preenchimento do currículo na Plataforma CAPES de Educação Básica de todos os candidatos, incluindo todos os itens exigidos pelo regulamento da DEB/CAPES para a comprovação dos requisitos para o recebimento das bolsas. Dado o contexto da pandemia, os processos de seleção foram conduzidos de forma online (UFF, 2020a), assim como as atividades formativas, conforme os relatos dos entrevistados.

Apresentamos na Tabela 19, abaixo, dados sobre o quantitativo total de participantes e os valores pagos em bolsas durante o Pibid-UFF 2020:

Tabela 19 - Pibid-UFF 2020: participantes e valores pagos em bolsas

Projeto Institucional	Modalidade	N Participantes	Valor Pago (R\$)
Pibid-UFF 2020	Coordenador de área	9	141.400,00
	Coordenador institucional	1	25.500,00
	Iniciação à docência	157	966.000,00
	Supervisão	20	234.090,00
Total	4	187	1.366.990,00

Fonte: elaboração da autora. Dados: DEB-SIC/CAPES, abr., 2022.

¹⁰⁸ Até o presente momento de desenvolvimento desta Tese, a publicação em questão encontra-se no prelo.

¹⁰⁹ Todos os editais de seleção relativos ao Pibid-UFF 2020 estão disponíveis no *site* da Divisão de Prática Discente – UFF: <<http://divisaopraticadiscente.uff.br/pibid-e-pirp/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

Conforme os dados da Tabela 19, verificamos que o Pibid-UFF 2020 teve o menor número de participantes bolsistas em todas as modalidades, quando comparamos aos anteriores. Durante os 18 meses, foram apenas 157 licenciandos de iniciação à docência, distribuídos em 20 núcleos nas escolas-campo supervisionados pelos professores da educação básica, e houve apenas nove professores participantes como coordenadores de área.

Ao todo, foram 187 participantes durante os 18 meses. Ainda que o contexto da pandemia de Covid-19, que resultou na suspensão dos calendários acadêmicos das IES e das escolas públicas de todo o país, a partir de 13 de março de 2020, com manutenção das atividades através de ensino remoto emergencial, seja uma das explicações para essa redução, como vimos na seção 5.2, o Edital n.º 02/2020, lançado em janeiro de 2020, já previa redução de cotas de bolsas para o Pibid.

Quanto às redes de ensino, o Pibid-UFF 2020 estabeleceu parcerias com seis: a rede estadual, SEEDUC/RJ; a federal, COLUNI e IFF – Santo Antônio de Pádua; e com quatro redes municipais, SME – Niterói, SME – Angra dos Reis, SME – Volta Redonda e SME – Santo Antônio de Pádua. Ao todo, foram 20 escolas-campo em quatro municípios: dez em Niterói, quatro em Volta Redonda, três em Angra dos Reis e três em Santo Antônio de Pádua, considerando também as substituições (DEB/SIC-CAPES, 2022).

Dentre os critérios exigidos na seleção para supervisor, foi estabelecido novamente, tal como para o Pibid-UFF 2018 “ser professor na escola pública de Educação Básica cuja rede tenha aderido ao PIBID e indicado a instituição escolar de atuação do candidato como participante” (UFF, 2020a, p. 5). Essa redação consta tanto no Projeto Institucional Pibid-UFF 2020 quanto no edital de seleção dos professores supervisores (UFF, 2020c, p. 3).

Compreendemos que a inclusão desse item, mais uma vez, indica que os gestores do Pibid-UFF seguiram no edital novamente as diretrizes da DEB/CAPES para a seleção das escolas-campo no período de reconfiguração do Pibid, que deveriam ser aquelas já escolhidas e habilitadas pelas Secretarias de Educação na Plataforma CAPES de Educação Básica. Também foi definida novamente uma lista de municípios elegíveis para a localização das unidades escolares de lotação dos candidatos a supervisores, ainda que uma lista menor do que a apresentada na seleção no edital de seleção para o Pibid-UFF 2018. No entanto, o coordenador institucional CII e o representante DPD1 apontaram os mesmos procedimentos do

Pibid-2018, ou seja, a decisão final sobre a escolha das escolas-campo do Pibid-UFF 2020 permaneceu com a universidade, através da seleção dos professores supervisores.

Sobre as relações com as redes e as escolas-campo, a gestão do Pibid-UFF apontou no item *estratégias de articulação com as secretarias de Educação do Estado ou Município*¹¹⁰ (UFF, 2020a) que desde 2018, representantes das Secretarias de Educação têm participado ativamente do Colegiado Geral de Licenciaturas, sendo esse o espaço institucional de discussão entre a universidade e as redes públicas de educação básica com as quais mantém parcerias. Sendo assim, manteve como estratégia de articulação as reuniões periódicas, além do incentivo à participação de outros professores e gestores da educação básica nos eventos da UFF, inclusive para a avaliação dos trabalhos apresentados pelos licenciandos nos eventos relacionados às licenciaturas. Para o Pibid, especificamente, foram propostas reuniões semestrais “[...] para acompanhar o andamento das ações do PIBID nessas redes escolares e avaliar conjuntamente os impactos do programa” (p. 6).

A partir destas análises, podemos considerar que o Pibid-UFF apresentou arranjos de implementação cujas dinâmicas não se alinham plenamente ao que foi proposto pelos formuladores no âmbito da CAPES ao longo do recorte analisado. Esses arranjos também estavam relacionados às características organizacionais da instituição e com a constituição da sua política institucional de formação de professores. Percebemos dinâmicas próprias que apontam para apropriação da política pelos implementadores ao longo do tempo, inclusive para tentar blindar o programa na instituição em meio aos contextos de instabilidades políticas do âmbito do MEC e da CAPES, a partir de 2015, e até mesmo as situações desfavoráveis à continuidade do programa, que se sucederam com os crescentes cortes de bolsas e de recursos de fomento ao custeio e capital.

¹¹⁰ Este item consta apenas no Projeto Institucional de 2020 (UFF, 2020a, 2020b).

7

Quem conduz e para onde vai o Pibid-UFF?

Neste terceiro capítulo de análise, o nosso foco está na análise e na interpretação dos arranjos de implementação do Pibid-UFF quanto à relação entre os vértices do triângulo da formação docente do Pibid no contexto da instituição, e as possíveis oscilações na sua configuração. Também analisamos as características territoriais dos subprojetos, buscando compreender possíveis efeitos da indução à sua expansão territorial tal como proposto pela CAPES para o Pibid 2018 e 2020, a partir dos subcasos desta pesquisa, que são os subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História.

7.1

Quem conduz o Pibid-UFF? As configurações estabelecidas com a CAPES, as Secretarias de Educação e as escolas-campo

Durante os dois primeiros períodos do Pibid-UFF – *Criação e crescimento; Expansão e consolidação* - quanto às relações estabelecidas entre os agentes da formação de professores no Pibid-UFF: UFF, escolas-campo, Secretarias de Educação e CAPES, conforme a fala do coordenador institucional CI2, o contato com as redes municipais e a estadual não era fácil:

[...] é muito difícil o contato efetivo com a rede, mas a gente tem, divulga o projeto, presta conta do projeto, faz o que for preciso e justo e honesto com relação a essa parceria que a rede vai ter com a universidade. A gente busca, mas não é fácil, não é [...] (CI2).

O mesmo acontecia com a rede federal. Sendo assim, preferia ir até às unidades escolares:

[...] então a gente faz contato direto com a instituição em si, o próprio COLUNI, mais recentemente, o Instituto Federal na unidade de São Gonçalo e Campos [...]. (CI2).

Nos documentos analisados relativos ao primeiro momento do Pibid-UFF, por exemplo, praticamente não houve menção às Secretarias de Educação, exceto

em alguns parágrafos dos Relatórios de Atividades, dentre as dificuldades encontradas¹¹¹:

[...] Outra dificuldade grande foi o estabelecimento do Convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O desconhecimento sobre o que vem a ser o PIBID, a introdução de muitos subprojetos novos e outros aspectos do acordo necessário para inserir um número grande de licenciandos nas escolas e propor um novo vínculo para professores da rede, como bolsistas, resultaram em exigências, por parte do setor jurídico da SEEDUC RJ, que quase nos impediram de começar na data prevista. Nas escolas as dificuldades foram pontuais. Destaca-se o fato de que algumas estão passando por reestruturação, com troca da Direção Geral. Nesta situação, mudanças são feitas nos horários, na distribuição das turmas, na utilização dos espaços. É preciso que os Professores Coordenadores voltem a se apresentar, a explicar o trabalho, a pedir autorização para atividades que já vinham sendo realizadas. Estas situações atrasaram o cronograma de alguns subprojetos, mas os impedimentos já foram superados. (UFF, 2013a, p. 144).

Não tivemos atividades previstas e não realizadas. Algumas dificuldades, no entanto, puderam ser sentidas. A maior delas, com certeza, foi o descompasso entre os calendários acadêmico e escolar. No ano de 2012 tivemos uma greve das Universidades Federais que trouxe reflexos sobre o calendário de 2013. Neste ano houve paralizações da rede estadual do Rio de Janeiro e da rede municipal de Niterói, com professores em luta por melhores condições de trabalho. Isto sobrecarregou e tornou exaustivos alguns momentos. (UFF, 2014a, p. 145).

Outras dificuldades foram mais pontuais e localizadas. Entre essas, podem ser citadas: os processos de gestão das escolas públicas estaduais, no Rio de Janeiro, sobretudo os procedimentos que incluem iniciativas de otimização de turmas e de pessoas. Em geral, estes procedimentos desconsideram aspectos propriamente pedagógicos e privilegiam os administrativos e gerenciais, resultando em condições de trabalho precarizadas, que prejudicam o desenvolvimento das atividades previstas. Houve escolas em que a Direção foi trocada mais de uma vez, como houve uma escola em que a Direção chegou a transferir a professora supervisora. Uma escola não se mostrou verdadeiramente parceira, deixando de prover as condições necessárias para o bom andamento dos trabalhos. Problemas como esses impactaram fortemente alguns Subprojetos [...]. (UFF, 2014a, p. 145).

Nos trechos que destacamos, percebemos que, do ponto de vista dos gestores, houve alguns problemas com a rede estadual para a formalização das parcerias da UFF com as escolas, relativo à grande quantidade de bolsistas licenciandos que passariam a estar nas escolas e em relação à condição dos professores como supervisores bolsistas. Conforme a coordenação institucional, isso se deu em função do desconhecimento do programa pela Secretaria. Também

¹¹¹ Algumas dificuldades relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, curriculares e relativas ao conteúdo substantivo das atividades formativas também foram registrados nos Relatórios de Atividades aos quais tivemos acesso. Porém, ainda que a discussão desses dados seja de grande relevância para um estudo sobre o Pibid, está além do escopo desta pesquisa tal como delimitamos em seu objeto. Entretanto, esses dados suscitam novas questões que podem ser abordadas em um desdobramento desta Tese.

foram reportados problemas relativos a desencontros entre os calendários escolares da universidade e das redes, otimização de turmas e de funcionários. Em alguns trechos também são mencionadas dificuldades para realização das atividades em função da estrutura das escolas (UFF, 2013a; UFF, 2014a).

Foram relatados alguns problemas pontuais na escala local, tais como: trocas de diretores, de turmas e de horários dos professores supervisores, transferência de professores supervisores e, em alguns momentos, a não colaboração efetiva para a realização das atividades formativas. Segundo os relatos, essas dificuldades impactaram no trabalho pedagógico e demandaram novas idas dos professores coordenadores às escolas para explicarem o trabalho dos subprojetos do Pibid-UFF e novamente conseguirem as autorizações. Mas, apesar dessas situações, os gestores procuraram: “minimizar os impactos dessas dificuldades, naquilo que esteve ao nosso alcance. Deste modo, temos um projeto bem sucedido. Os entraves identificados não chegaram a afetar irremediavelmente o desenvolvimento do PIBID na UFF” (UFF, 2014a, p. 145).

De maneira geral, o contato com as redes e com algumas escolas se deu de maneira indireta, em função das dificuldades envolvidas:

[...] Então, a nossa presença nas escolas, ela se tornou muito indireta. O nosso contato nunca foi um diálogo efetivo, foi uma participação muito mais do que um diálogo, por conta das condições mesmo, sabe? Não por falta de desejo ou de ação empreendedora para buscar... não... nós enfrentamos dificuldades, eu vejo dessa maneira. Então nós estabelecemos um procedimento nos editais de seleção de supervisores: todo supervisor, ao se apresentar como candidato ao Pibid, precisa trazer uma carta de aprovação da direção da escola. Então, esse seria o primeiro contato com a escola, para a escola saber que existe um projeto, que nessa escola existe o interesse pelo projeto, que alguém está se candidatando a um projeto, para a escola começar a ter ciência, por aí. E aí a gente vai tentando. Imagino que nunca foi muito bem sucedido como a gente gostaria que fosse. Tem que confessar aí que a gente tem muito problema nesse campo [...] (CI2).

Em outro trecho da entrevista, o coordenador institucional CI2 falou especificamente das dificuldades de diálogo com a rede estadual, com a qual o Pibid-UFF esteve mais vinculado através da maior quantidade de escolas-campo, corroborando informações que já haviam sido registradas nos Relatórios de Atividades:

[...] eu acho que é preciso compreender, né, o tamanho da rede... dialogar... dialogar de verdade com todos os Pibid's que o Estado do Rio de Janeiro tem. São muitas, muitas instituições têm Pibid, é complexo. Então, na verdade, o diálogo é

com as escolas. Esse diálogo com as escolas, ele também nunca aconteceu para a gente do jeito que a gente gostaria que ele fosse. Porque para ele acontecer do jeito que nós gostaríamos, nós precisaríamos ter condição operacional de ir às escolas, todas; e que são muitas. Também não tivemos essa condição operacional de poder estar presente nas escolas. Então nosso contato sempre foi por e-mail, por carta, a gente vinha tentando. E tentamos fazer reuniões na universidade, aí convidávamos os diretores das escolas a estar conosco, a conhecer o Pibid, para divulgar, para dizer “estamos entrando na sua escola, você precisa saber quem é esse invasor, né, quem é que tá entrando aí”, mas também nunca foi, assim, prioridade para a maior parte das escolas [...]. (CI2).

A partir do trecho acima, percebemos que, apesar das dificuldades, os gestores do Pibid-UFF procuraram estabelecer as parcerias com as redes efetivamente, para além da assinatura dos acordos de cooperação. Porém, em função das dificuldades de articulação com as Secretarias de Educação, procuraram se articular no nível local, com os diretores de cada escola-campo.

Verificamos que antes mesmo das mudanças induzidas pelos editais 07/2018 e 02/2020 para a institucionalização da relação entre o Pibid-UFF e as redes de educação básica parceiras, a CAP Pibid-UFF foi um dos instrumentos utilizados pelos gestores do Pibid-UFF 2013 para essa articulação, ainda que a participação das redes na CAP não estivesse prevista na Portaria n.º 096/2013. Foi, portanto, uma ação dos implementadores.

Conforme a fala do coordenador de gestão CG2, corroborada pelas falas dos demais gestores do Pibid-UFF 2013 – CI2, CG1, CG3 e CG4 – havia uma divisão de tarefas na gestão, que incluía a busca por maior articulação com as Secretarias de Educação parceiras e com os diretores das escolas-campo. Isso incluiu a tarefa de proporcionar na CAP Pibid-UFF a presença das redes de ensino com as quais o Pibid-UFF sempre teve mais parcerias:

[...] porque nós temos a comissão, a CAP, que é a comissão de avaliação permanente. A gente também estabeleceu que essa Comissão deveria ter alguém dessas Secretarias, tanto do município de Niterói, que a gente está mais envolvido quanto do Estado, e nós solicitamos um nome para que a pessoa pudesse compor a CAP. [...] A gente entendeu que esse nome para compor a CAP era interessante, porque teria o diálogo com supervisores, porque era composto por professores coordenadores, supervisores, alunos, então era um diálogo [...]. (CG2).

Percebemos na fala do CG2, um dos coordenadores de gestão que realizavam essa tarefa, que havia um movimento por parte da gestão do Pibid-UFF em buscar se aproximar mais das Secretarias de Educação antes mesmo na configuração do novo Colegiado Geral das Licenciaturas, em 2018. Naquela

ocasião, a proposta foi feita às duas redes de ensino com maior número de escolas-campo vinculadas ao Pibid-UFF: SEEDUC/RJ e SME-Niterói.

Entretanto, apesar dessa proposta, conforme a fala do coordenador de gestão CG2, a articulação com as redes foi muito difícil de acontecer, especialmente com a rede estadual. Foram várias idas ao setor pedagógico da Diretoria Regional das Baixadas Litorâneas, em Niterói, para esclarecer as intenções da CAP Pibid-UFF, explicar mais sobre as atividades que eram realizadas nas escolas-campo da rede, e buscar alguém para também compor a CAP Pibid-UFF:

[...] nós levamos a carta por duas três vezes até a escolhida de um nome e explicar. As pessoas não conheciam muito o Pibid, tinham uma certa desconfiança. Quando eu chegava para explicar o quê que era e dizer isso: as escolas parceiras do Estado estavam ali fazendo e tudo, tinham uma certa desconfiança e aí procurava informação sobre o Pibid. Então eu levava normalmente a Portaria, explicava o que que era, mostrava na página os encontros que nós tivemos, os trabalhos que estavam sendo realizados pelas escolas do Estado aqui em Niterói e a pessoa: “Ah que interessante tudo! Vamos convocar alguém para que faça esse diálogo com vocês e acompanhar a CAP”. Naquele momento a gente entendeu que era o mais interessante [...] para fazer parceria; o diálogo para conhecer o projeto e levar [...] (CG2).

Porém, apesar da intenção demonstrada pela rede estadual num primeiro momento, a sua presença na CAP Pibid-UFF não se concretizou:

[...] eu acho que eles estavam tão voltados para uma ação do cotidiano tão burocrático, que as pessoas não tinham nem um respiro para poder entender aquilo. Então, assim, foi um diálogo tentado, foi uma aproximação que a gente fez, mas ele não foi uma aproximação que eu digo que ela se concretizou. [...] porque a nossa intenção era que essa coordenadoria pedagógica, numa reunião com os diretores das escolas onde tinham os projetos, pudéssemos todos fazer uma reunião juntos e tal. Mas isso, assim, tinha uma sensação de que não se tinha tempo, aquele horário não podia, que aquilo não podia acontecer, não dava, enfim ... Assim, a gente foi deixando, uma pena! Tentamos. Nós fizemos reuniões por duas vezes com diretores de escolas, chamamos em reuniões específicas para diretor, seja de escola municipal quanto da escola estadual. Vieram poucos diretores, não vieram muitos, e eles falavam que eles apresentavam em algum relatório o que se fazia na escola e o Pibid estava ali. Mas, o Pibid, na forma como elas colocaram, obviamente, ele era mais uma ação dentro da escola. Então falei, bom, essa é uma dificuldade deles mesmo. [...] (CG2).

A impressão do CG2 foi que a rede estadual tinha interesse, demonstrava interesse, mas que as atividades administrativas da Diretoria Regional tomavam muito tempo dos servidores que ali estavam, de modo que não podiam dar a atenção necessária para a articulação com a universidade. Sendo assim, o foco da articulação passou para os diretores das escolas-campo, ainda que ela não tenha se realizado

plenamente, até mesmo pela compreensão ainda limitada que os diretores tinham sobre as atividades do Pibid-UFF nas suas unidades escolares, do ponto de vista dos gestores do Pibid-UFF.

Já com a SME – Niterói, os gestores do Pibid-UFF 2013 conseguiram um resultado positivo, após as muitas tentativas, como haviam feito com a rede estadual. Conseguiram, inclusive, que a SME-Niterói oferecesse duas oficinas no evento institucional “Encontro Anual do Pibid-UFF”. O gestor CG2 ressaltou a importância dessa realização conjunta, a partir de um diálogo mais efetivo entre as instituições:

[...] nós conseguimos durante esse tempo reunião com diretores de escolas do município e que foi interessante. Mas, aqui, na Prefeitura mesmo, a gente era muito bem recebido também, não é que no Estado não era bem recebido, mas eu sentia que eles estavam muito mais com tanto trabalho [...] Aqui, na Prefeitura, a gente foi fazendo coisas e a gente combinava: “Ah, vamos sentar?” e nunca se sentava. Esse ano, por uma ação específica da educação física, nós conseguimos fazer uma ação de apresentar o Pibid num encontro da Prefeitura [...], era um encontro de professores, tinha História, Matemática, Educação Física, e a gente foi falar do Pibid [...]. Explicamos para os professores o que era o Pibid e ali se encontravam vários professores que eram supervisores e que também fortaleceram, explicaram e aí os colegas foram entendendo um pouco mais, a coordenação também foi compreendendo. Eles tinham noção dessa história com o Pibid, mas a gente não tinha era diálogo. A prefeitura era mais próxima às ações, eles sabiam mais o que era o Pibid, como funcionavam, eles sabiam mais, a Secretaria em si. Mas a gente não tinha, vamos dizer assim, atividade juntas, muitas ações juntas [...] (CG2).

[...] E esse ano, a gente teve uma ação conjunta com a Secretária de Niterói, municipal de Niterói, Secretaria de Educação, que foi no Encontro Pibid. Então no Encontro Pibid eles deram duas oficinas; a mesma oficina manhã e tarde. Então, uma oficina para os professores, alunos, supervisores que estavam inscritos nesse Encontro do Pibid aqui na UFF, na Agenda Acadêmica, e aí eles vieram. Vieram como parceiros mesmo agora, fazendo essa atividade. E foi muito interessante, porque eles foram entendendo quem é coordenador, quem é supervisor, quem eram os alunos, vendo a dimensão do projeto [...]. (CG2).

[...] então, assim, a gente está em contato com elas; isso foi um desdobramento muito interessante que demorou aí esses quatro anos, que não foi simples, mas que agora a gente vê que é possível realmente fazer. E é por isso que a gente, no encontro Pibid, a gente já deixou; a avaliação do grupo foi essa, já deixou mais ou menos amarrado isso né, para que a gente faça com as escolas parceiras, e mais a Secretaria, essa atividade para avaliar mesmo como é que foi. E aí no Estado não sei se a gente vai conseguir fazer isso. Se a gente não conseguir fazer via diálogo com a Secretaria, a gente vai fazer com as escolas. Então assim, não é um diálogo muito simples no envolvimento dessas pessoas, mas eu acho que é muito mais por uma dificuldade de uma ação dentro da própria organização do trabalho dessas coordenadorias do que necessariamente vontade das pessoas [...]. (CG2).

A partir do Pibid-UFF 2018, a institucionalização do programa na universidade foi intensificada, através da sua vinculação à Divisão de Prática Discente através da Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF, que conferiu uma nova constituição do Colegiado Geral das Licenciaturas.

Entretanto, o fato de a SEEDUC/RJ e as demais Secretarias de Educação parceiras possuírem assento permanente no novo Colegiado Geral das Licenciaturas, desde março de 2018, não significa que a sua participação tenha sido constante e ativa na implementação dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF durante todo o tempo. Como percebemos na fala do representante da DPD, a maior presença das redes nas reuniões do Colegiado se deu nos momentos de início da implementação. Apenas uma rede se manteve constante desde então:

[...] só é lamentável que as redes não aparecem. Só Niterói aparece, no geral. A rede de Niterói sempre manda um representante. E, assim, eu lembro que quando isso foi criado, que aí era o edital do Pibid e da Residência de 2018 essa reunião lotou de rede, até a própria secretária de Angra apareceu, teve gente da rede estadual, depois desapareceram. Então, assim, a gente quer formar em conjunto, em diálogo, mas o diálogo tem que vir dos dois lados, e nem sempre isso acontece. A gente sabe que também no Pibid, às vezes, é isso que muitas vezes falta da universidade. A universidade não é perfeita, muito pelo contrário. Muitas vezes a universidade quer fazer uma imposição de alguma coisa à rede, em outros casos, a rede também não se propõe a dialogar com a universidade. Tem problemas aí dos dois lados [...] (Representante DPD1).

Compreendemos que as relações que se estabeleceram efetivamente entre a UFF, essas Secretarias e as escolas-campo na implementação do Pibid, no recorte analisado nesta pesquisa, dizem respeito, por um lado, a como a universidade e os atores – coordenadores institucionais, de gestão e de área – interpretam e implementam a política, já que são os responsáveis pela elaboração e pela condução dos Projetos Institucionais e dos subprojetos. Por outro lado, percebemos que as Secretarias mantiveram uma certa maneira de atuação na implementação do Pibid-UFF ao longo do tempo, mais distanciada e demonstrando não conhecerem bem o programa. No entanto, encontramos algumas variações em relação à atuação das redes, assim como dos diretores das escolas-campo, conforme os dados também nos apresentam.

Do ponto de vista do entrevistado, há limitações em termos de recursos humanos e técnicos para a articulação da universidade com as redes e das redes com a universidade. Sendo assim, a articulação proposta, ainda que muito positiva, não

foi possível de acontecer com todas as redes parceiras como a universidade gostaria por problemas de ambas as instituições, não somente das redes. No entanto, o interessante é perceber que as parcerias não deixam de acontecer no nível das escolas, a partir dos professores supervisores que recebem os licenciandos. Esses foram sempre considerados essenciais para as parcerias acontecerem.

[...] essa relação com as redes ela é bastante complicada. Até porque, se você for pensar com quantas redes a UFF teria que dialogar, gente, é muita coisa, são dezenas. Porque, assim, a UFF está presente em cinco municípios, com licenciatura, mas a gente, os nossos alunos, estagiando, os nossos programas de iniciação à docência, não estão só nesses municípios sede. Vamos aqui, Niterói, a gente tem aluno com estágio ou com bolsa no município do Rio, no município de São Gonçalo [...]; a gente tem Itaboraí, a gente tem Maricá, a gente tem um monte de municípios. Se for pensar em Pádua, Pádua é um município muito pequeno, então tem uma lista de municípios vizinhos que precisariam de uma articulação. Então, a situação já é complexa por si mesmo, por si só. Até porque, é aquilo, equipe para fazer essa articulação... que sobra para a gente, professor. Não tem, não tem pernas, não tem técnico suficiente trabalhando na Divisão de Prática Discente, por exemplo, para fazer isso. Então acaba sendo falha, de fato é falha. (Representante DPD1).

Acaba acontecendo, na verdade, a articulação que existe: eu como professora da UFF há dezesseis anos atuando lá na PPE, no Pibid e no Residência Pedagógica, a relação é minha como professora, com o professor que recebe os meus estudantes na educação básica e com aquela escola. Agora, com a rede em si, eu vejo uma articulação maior só com a rede de Niterói. [...]. A gente também entende o que é uma rede de escolas, não é brincadeira você gerir uma rede inteira. São muitas demandas, é tudo muito complexo, faltando dinheiro, falta professor, falta tudo. Eu entendo também que as pessoas não tenham pernas nas redes para isso [...]. (Representante DPD1).

Interessante também tentarmos compreender essa aproximação entre as instituições para a realização do Pibid a partir do ponto de vista das redes. Conforme o representante da SEEDUC/RJ, conforme apresentamos no capítulo 5, a rede gostaria de saber mais sobre as atividades que acontecem nas escolas efetivamente, o que foi planejado, como aconteceu e os resultados, preferindo, um diálogo mais próximo da universidade do que com o Consed ou a Undime.

Conforme o relato do representante da SEEDUC/RJ, eles informam aos diretores quando os editais são lançados, perguntam se têm interesse no cadastramento das suas escolas e de quais componentes curriculares. Mas também informam que vai ser a universidade que vai decidir no final, que vai haver a seleção dos professores. Informou também que há escolas que sempre participam, que os diretores querem cadastrar, muitas vezes, todos os componentes. Informou sobre a percepção de que, no final do processo, em geral, permanece um grupo de escolas

que participam há muito tempo do Pibid-UFF e que, agora, também têm o Residência Pedagógica-UFF.

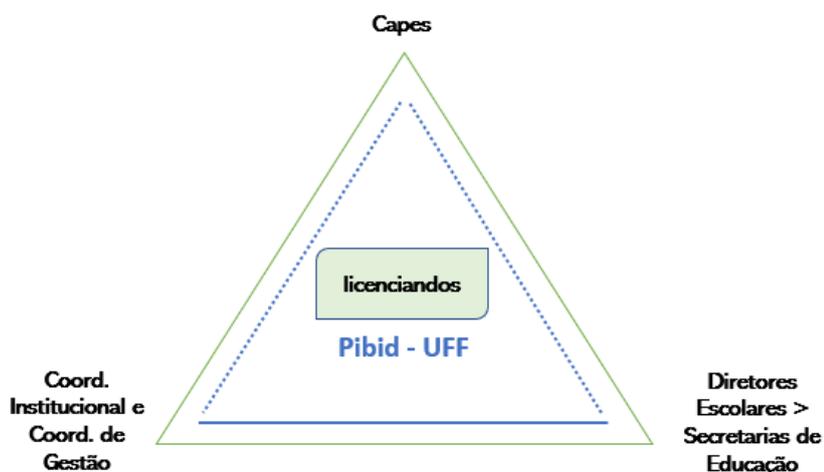
O representante da SME – Angra dos Reis afirmou que a escolha das escolas fica sujeita ao pedido da universidade, mesmo que eles indiquem algumas, sabem que a universidade fará uma seleção dos supervisores, e daí ele precisam “trocar no sistema”. Algo semelhante foi dito pelo representante da SME – Niterói. Entretanto, afirmou que a Secretaria tem um diálogo bem próximo com a universidade, e que eles sempre habilitam as escolas que a universidade pede. Ainda segundo ele, a Secretaria acompanha a implementação nas escolas a partir dos professores supervisores.

Apesar de constatar a participação pouco frequente dos representantes das redes no âmbito do Colegiado Geral das Licenciaturas, o coordenador institucional CII apontou que, embora a participação das redes seja mesmo mais pontual, especialmente no início da implementação dos Projetos Institucionais, é o que se espera, porque as redes têm as suas demandas próprias. Por outro lado, não encontra problemas na relação com elas para efetivarem a habilitação das escolas selecionadas. Sendo assim, considera que todas as redes parcerias do Pibid-UFF 2018 e 2020 têm uma boa relação com a universidade.

A partir desses dados, conforme ilustramos na Figura 16, abaixo, percebemos que as configurações no âmbito da gestão do Pibid-UFF se deram preferencialmente com os diretores escolares (ainda que não tenha sido com todos eles), ficando as Secretarias de Educação em um segundo plano nessa relação, ainda que presentes, mesmo no período de reconfiguração do Pibid trazido pela CAPES a partir dos editais 07/2018 e 02/2020.

Conforme ilustrado na Figura 16, baseada nos dados analisados, as Secretarias de Educação não tiveram participação direta na implementação do Pibid-UFF, exceto nos períodos de formalização dos convênios, até o Pibid-UFF 2013; e no início da implementação do novo Colegiado Geral das Licenciaturas e nas ocasiões de habilitação das escolas já selecionadas pelos coordenadores de área, a partir do Pibid-UFF 2018. Todavia, foram convidadas para participar mais ativamente na ocasião da CAP Pibid-UFF – a SEEDUC/RJ e a SME-Niterói – e todas possuem assento no atual Colegiado Geral as Licenciaturas.

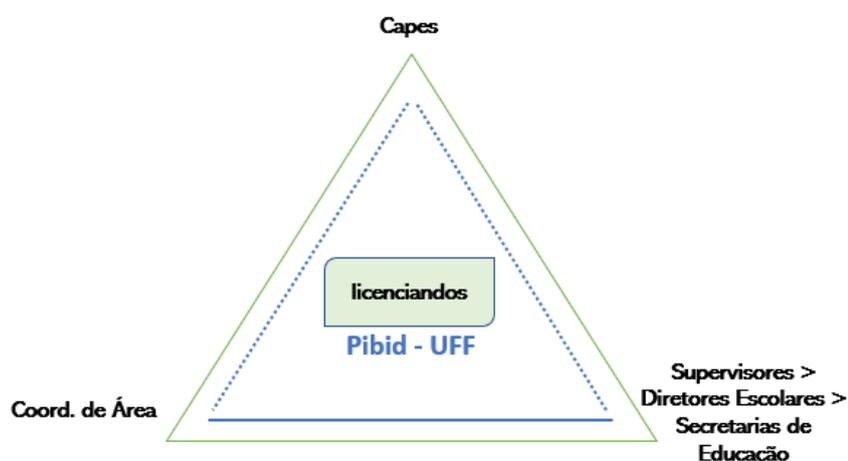
Figura 16 - Triângulo da formação docente no Pibid-UFF – implementação da gestão



Fonte: elaboração da autora.

Ainda assim, verificamos que as ações dos gestores diretamente com as escolas-campo durante a implementação dos Projetos Institucionais também aconteceram pontualmente, diante da necessidade de resolução de eventuais problemas, convites para reuniões na universidade e algumas visitas, uma vez que as relações diretas com as escolas-campo acontecem no âmbito dos subprojetos, sob responsabilidade dos coordenadores de área, a partir dos supervisores, conforme ilustramos na Figura 17, abaixo.

Figura 17 - Triângulo da formação docente nos Projetos Institucionais Pibid-UFF – implementação dos subprojetos



Fonte: elaboração própria.

Todavia, apesar da relação em segundo plano com as Secretarias de Educação, isso não tem sido impedimento para que as parcerias possam acontecer.

Até o Pibid-UFF 2013, após a etapa de formalização dos convênios com as Secretarias e do estabelecimento das parcerias com as escolas-campo através das assinaturas dos Termos de Adesão pelos diretores para o início da implementação dos Projetos Institucionais, as relações com as escolas-campo aconteciam fundamentalmente através dos supervisores com o coordenador de área nos respectivos subprojetos.

Apesar da mudança do instrumento para a formalização das parcerias e para o cadastramento e habilitação das escolas, que passou a ser a Plataforma Freire, atualmente chamada Plataforma CAPES de Educação Básica, as relações estabelecidas mantiveram essa configuração apresentada nas Figuras 16 e 17. Sendo assim, a UFF tem mantido a sua posição como um dos *jogadores* no triângulo da formação docente do Pibid-UFF. Os dados apontam para uma relação mais direta que tende a se estabelecer através das relações no âmbito dos subprojetos, através de cada coordenador de área com os seus supervisores.

7.2.

Para onde vai o Pibid-UFF? Por uma expansão territorial comprometida com a formação docente nos diferentes contextos

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, e conforme os dados apresentados no capítulo 6, nos atentamos para as características do crescimento do Pibid-UFF desde 2009 em relação: às áreas do conhecimento ou cursos de licenciatura, através dos subprojetos, às redes de ensino e às escolas-campo. Percebemos que desde a prorrogação do Pibid-UFF 2009, o crescimento do Pibid-UFF resultava também numa certa expansão do ponto de vista territorial, ainda que não houvesse uma recomendação da DEB/CAPES para isso. Ao contrário, foi um resultado de estratégias locais de implementação adotadas pelos gestores, que também levaram em consideração a própria organização *multicampi* da UFF.

Quanto às áreas do conhecimento ou cursos de licenciatura, com base nos dados produzidos e analisados, consideramos que o crescimento do Pibid-UFF seguiu três diferentes dinâmicas:

1. Aumento do número de bolsistas e de núcleos nos subprojetos já existentes;

2. Aumento da quantidade de áreas do conhecimento e de cursos de licenciatura participantes, através da inclusão de novos subprojetos;
3. Criação de subprojetos de uma mesma área do conhecimento de curso de licenciatura em mais de um *campus*.

Quanto à dinâmica “1”, podemos verificar através do crescimento dos subprojetos existentes em números absolutos, isto é, mais cotas de bolsas concedidas pela DEB/CAPES para licenciandos, supervisores e coordenadores de área que foram alocadas pelos gestores para o crescimento dos subprojetos mais antigos, mediante a formação de novos núcleos.

A dinâmica “2” foi proporcionada pela inclusão pela DEB/CAPES de novas áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura e níveis de ensino da educação básica elegíveis a participarem do programa nos editais 01/2011 e 11/2012. Podemos dizer que essa dinâmica foi um resultado da indução ao crescimento geral do Pibid promovido pela DEB/CAPES e seguida pelo Pibid-UFF 2009-2012 e 2011-2012.

Quanto à dinâmica “3”, os cursos de *Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Química* foram os primeiros a serem expandidos para além do Campus Niterói. Contudo, é importante destacar que cada curso em cada *campus* possui um código *e-MEC* distinto e uma identidade própria, ainda que haja outros cursos homônimos na mesma instituição.

Sendo assim, cada subprojeto de Matemática, de Pedagogia e de Química e, posteriormente, todos os demais homônimos em mais de um *campus*, teve uma identidade própria e seguiu um movimento próprio, sob as diretrizes gerais estabelecidas pela DEB/CAPES, pela gestão do Pibid-UFF atuando com autonomia enquanto organização, e por cada coordenador de área, na sua respectiva discricionariedade enquanto ação¹¹².

Organizamos no Quadro 11, abaixo, informações sobre as redes e os municípios das escolas-campo que foram parceiras do Pibid-UFF ao longo do recorte analisado:

¹¹² Consideramos aqui as proposições de Lotta e Santiago (2017, p. 36-37), quanto às diferenças e semelhanças entre os conceitos de autonomia e discricionariedade.

Quadro 11 - Pibid-UFF: Redes de ensino parceiras e municípios das escolas-campo

PROJETO INSTITUCIONAL / ANO		REDES DE ENSINO – EDUCAÇÃO BÁSICA				MUNICÍPIOS DAS ESCOLAS-CAMPO / N.
		Federal	Estadual	Municipal	Outras	
Pibid-UFF 2009 e 2009-2012	2010	-	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua (7)
	2011	-	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua (2)
	2012	COLUNI	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda (3)
	2013	COLUNI	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda (3)
Pibid-UFF 2011 e 2011-2012	2011	-	SEEDUC/RJ	SME – Santo Antônio de Pádua	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua (2)
	2012	-	SEEDUC/RJ	SME – Santo Antônio de Pádua; SME – Niterói; SME – Angra dos Reis	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Angra dos Reis; São Gonçalo (4)
	2013	-	SEEDUC/RJ	SME – Santo Antônio de Pádua; SME – Niterói; SME – Angra dos Reis	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Angra dos Reis; São Gonçalo (4)
Pibid-UFF 2013	2014	COLUNI; IFF-Campos	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua; SME – Angra dos Reis	Comunitária municipalizada (Niterói)	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda; Angra dos Reis; Campos dos Goytacazes; São Gonçalo (6)
	2015	COLUNI; IFF-Campos; IFRJ	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua; SME – Angra dos Reis	Comunitária municipalizada (Niterói)	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda; Angra dos Reis; Campos dos Goytacazes; São Gonçalo (6)
	2016	COLUNI; IFF-Campos; IFRJ; CPII; Creche-UFF	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua; SME – Angra dos Reis	Comunitária municipalizada (Niterói)	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda; Angra dos Reis; Campos dos Goytacazes; São Gonçalo; Rio de Janeiro (7)
	2017*	COLUNI; IFF-Campos; IFRJ; CPII; Creche-UFF	SEEDUC/RJ	SME – Niterói; SME – Santo Antônio de Pádua; SME – Angra dos Reis	Comunitária municipalizada (Niterói)	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda; Angra dos Reis; Campos dos Goytacazes; São Gonçalo; Rio de Janeiro (7)

Pibid-UFF 2018	08/2018 a 01/2020	COLUNI; CPIO	SEEDUC/RJ	SME-Niterói; SME-Angra dos Reis; SME- Miracema; SME - Rio de Janeiro; SME- São Gonçalo	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda; Angra dos Reis; Campos dos Goytacazes; São Gonçalo; Rio de Janeiro; Miracema (8)
Pibid-UFF 2022	10/2020 a 04/2022	COLUNI; IFF- Santo Antônio de Pádua	SEEDUC/RJ	SME-Niterói; SME-Angra dos Reis; SME- Santo Antônio de Pádua; SME-Volta Redonda	-	Niterói; Santo Antônio de Pádua; Volta Redonda; Angra dos Reis (4)

Fonte: elaboração própria. *Informações estimadas para 2017, com base nos anos anteriores de vigência do Pibid-UFF 2013.

Conforme os dados do Quadro 11, percebemos que o Pibid-UFF apresentou crescimento em redes de ensino parceiras ao longo do tempo, assim como expandiu os municípios de atuação dos subprojetos, entretanto, essa característica acompanhou o crescimento do próprio programa na instituição, assim como a redução das cotas de bolsas.

Predominaram as escolas-campo vinculadas à SEEDUC/RJ, integrantes de diferentes Diretorias Regionais. Além da rede estadual, sete redes municipais foram agregadas: SME – Niterói, SME – Santo Antônio Pádua, SME – Angra dos Reis, SME – São Gonçalo, SME – Rio de Janeiro, SME – Miracema e SME – Volta Redonda. A rede de educação básica federal também foi parceira do Pibid-UFF, através do colégio de aplicação da universidade, o COLUNI, do IFF de Campos dos Goytacazes e de Santo Antônio de Pádua, do IFRJ, do Colégio Pedro II e da Creche-UFF.

Até o Pibid-UFF 2013, a formalização da parceria estava baseada no convênio da UFF com as respectivas Secretarias de Educação, na assinatura dos Termos de Aceite pelos diretores e dos Termos de Compromisso dos supervisores. A coordenação institucional, por sua vez, informava à DEB/CAPES os nomes das escolas-campo. A partir do Pibid-UFF 2018, todas essas parcerias passaram a ser formalizadas a partir da Plataforma Freire / CAPES de Educação Básica.

Percebemos que houve alguma atuação dos gestores do Pibid-UFF na escolha das escolas-campo e das redes de ensino na implementação do Pibid-UFF 2009, ano 2010, e na implementação do Pibid-UFF 2011, ano 2011. A partir de então, tendo por base as diretrizes gerais da CAPES no Edital n.º 11/2012 e outras referendadas pelos coordenadores institucionais em edital, essa escolha se deu no

nível dos subprojetos, a cargo dos coordenadores de área, a partir da seleção dos professores da educação básica.

Com base nos dados apresentados e discutidos no capítulo 6, podemos dizer que, ainda que a DEB/CAPES tenha mudado as diretrizes do Pibid a partir do Edital n.º 07/2018, induzindo à ampliação do número de municípios das escolas-campo, o Pibid-UFF manteve o seu padrão desde o Pibid-UFF 2009, a partir da seleção dos supervisores, mesmo que a Plataforma Freire / CAPES tenha sido o novo instrumento para a habilitação dessas escolas.

Os coordenadores institucionais entrevistados, assim como o representante da DPD, foram unânimes em considerar o supervisor como o ator central para o Pibid-UFF acontecer, com efetiva participação tanto da universidade quanto da escolas como instituições cofomadoras dos licenciandos. Sendo assim, mantiveram os processos de seleção dos supervisores como o elemento decisivo para a escolha das escolas-campo, e não se restringindo aos supervisores das escolas já indicadas e/ou habilitadas pelas Secretarias de Educação na Plataforma Freire / Plataforma CAPES de Educação Básica.

Consideramos que a organização adotada para o Pibid-UFF 2018 e para o Pibid-UFF 2020 foi uma inovação e uma ação estratégica, porém atreladas à própria característica *multicampi* da universidade e à intenção de contemplar o máximo possível de cursos que já vinham participando do programa, conforme os trechos de entrevistas que apresentamos anteriormente. Isso possibilitou lidar com o contexto de diminuição das cotas de bolsas, ao mesmo tempo cumprindo o indicador de expansão territorial dos subprojetos, ainda que não deliberadamente do ponto de vista da gestão.

Foram incluídos todos os *campi* com licenciaturas elegíveis no Pibid-UFF 2018 e quase todos os *campi* no Pibid-UFF 2020, em detrimento da concentração no Campus Niterói, se compararmos com o Pibid-UFF 2009, que teve sete subprojetos. A segunda ação que consideramos estratégica foi a articulação ao PIRP-UFF através da criação de subprojetos únicos, separados apenas pelos núcleos Pibid e núcleos PIRP. Percebemos que isso também se configurou uma estratégia inovadora no seu arranjo de implementação, porque possibilitou a inclusão de mais cursos, *campi* e municípios. Essas estratégias garantiram a pontuação do Pibid-UFF no indicador de expansão territorial dos subprojetos.

Todavia, do ponto de vista da gestão, a expansão territorial é uma característica da própria UFF no território fluminense e do próprio Pibid-UFF e, sendo assim, a instituição já cumpriria as diretrizes da DEB/CAPES. Isso é verdadeiro, uma vez que nos dois primeiros momentos do Pibid-UFF – *Criação e crescimento*; *Expansão e consolidação* – a instituição já adotava estratégias de expansão para além do *campus* sede, conforme as cotas de bolsas iam aumentando.

Sendo assim, nas suas falas, tanto o representante da DPD quanto o coordenador institucional CII afirmam que não levaram em consideração esse indicador, uma vez que ele já seria atendido pelo Pibid-UFF. Além disso, não estavam de acordo com a CAPES quanto à expansão dos subprojetos para unidades escolares mais distantes, uma vez que o programa não concede auxílio transporte para os licenciandos, que teriam de custear os deslocamentos das próprias bolsas. Sendo assim, recomendaram aos coordenadores de área atenção para a seleção dos supervisores e, conseqüentemente, das escolas-campo.

Sendo assim, apesar do indicador 3 trazido pela CAPES, em relação às escolas-campo, os gestores continuaram com a intenção de viabilizar os deslocamentos de todos os bolsistas e dos coordenadores de área até as escolas. Portanto, não consideraram a possibilidade de selecionar unidades escolares distantes territorialmente. Mantiveram-se, assim, alinhados às suas concepções sobre como deveria se configurar a relação com as Secretarias de Educação e com as escolas-campo também quanto à expansão territorial dos subprojetos.

Mas, apesar das concepções e recomendações dos gestores, percebemos nas entrevistas dos coordenadores de área algumas diferenças quanto à compreensão desse indicador, que se materializaram nas suas ações de seleção dos supervisores e das escolas-campo. Na próxima seção, apresentamos uma espacialização dos dados das escolas-campo parceiras de subprojetos de quatro áreas / cursos de licenciatura: Matemática, Física, Pedagogia e História, buscando analisar a dimensão territorial da implementação do Pibid-UFF.

Dada a longevidade desses cursos ao longo do Projetos Institucionais, consideramos que eles são representativos para analisarmos a dimensão territorial da implementação do Pibid-UFF e os possíveis efeitos de indução da DEB/CAPES a partir do indicador 3 no período de reconfiguração do programa.

7.2.1.

Dimensão territorial da implementação dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História

Destacamos nos quadros relativos aos Projetos Institucionais ao longo do Capítulo 6, as áreas dos cursos de interesse para os subcasos desta pesquisa: Matemática, Física, História e Pedagogia. Ao compararmos esses dados, percebemos movimentos de crescimento, manutenção e/ou de retração dos subprojetos desses cursos.

Podemos considerar que, por um lado, a presença de escolas de outros municípios fora daqueles onde se localizam os *campi* da UFF pode ser um efeito de indução do Edital n.º 07/2018. Mas, por outro lado, em que medida essa expansão territorial se deu, visto que houve uma redução nas cotas de bolsas de iniciação à docência? Ao comparar a implementação do Pibid-UFF 2018 com o Pibid-UFF 2013, por exemplo, o edital que promoveu o momento de maior número de cotas de bolsas e de subprojetos, será que podemos considerar que houve uma expansão territorial? Se sim, em que sentido? Como os implementadores interpretaram a recomendação desse indicador, ou seja, o quanto a formulação dos editais foi incorporada nos arranjos efetivamente implementados?

Para isso, localizamos nos mapas a seguir, as escolas-campo dos subprojetos de Matemática, Física, História e Pedagogia ao longo do recorte desta pesquisa, separados pelos *campi*. Nos Mapas 4 e 5, a seguir, localizamos as escolas dos subprojetos de Matemática, Física e Pedagogia do Pibid-UFF 2009.

Como discutimos na seção 6.3.1, para a implementação do primeiro Projeto Institucional, a gestão do Pibid-UFF 2009 optou para seleção de apenas três escolas-campo, sendo duas em Niterói e uma em Santo Antônio de Pádua, concentrando os sete subprojetos à época. Podemos perceber pela leitura do Mapa 4 que as escolas-campo de Niterói eram bem próximas às unidades universitárias do Campus. O subprojeto de Pedagogia foi implementado em parceria com uma escola, enquanto Matemática e Física estavam em duas delas. Uma das escolas-campo abrigava esses três subprojetos.

O subprojeto de Matemática-Pádua foi o primeiro fora da sede. Isso está relacionado também ao fato de ser o curso de licenciatura mais antigo fora da sede. A sua escolas-campo também era relativamente próxima ao Campus, como podemos ver no Mapa 5.

Mapa 4 - Subprojetos do Pibid-UFF 2009, Campus Niterói



Fonte: elaboração própria.

Mapa 5 - Subprojetos do Pibid-UFF 2009, Campus Santo Antônio de Pádua

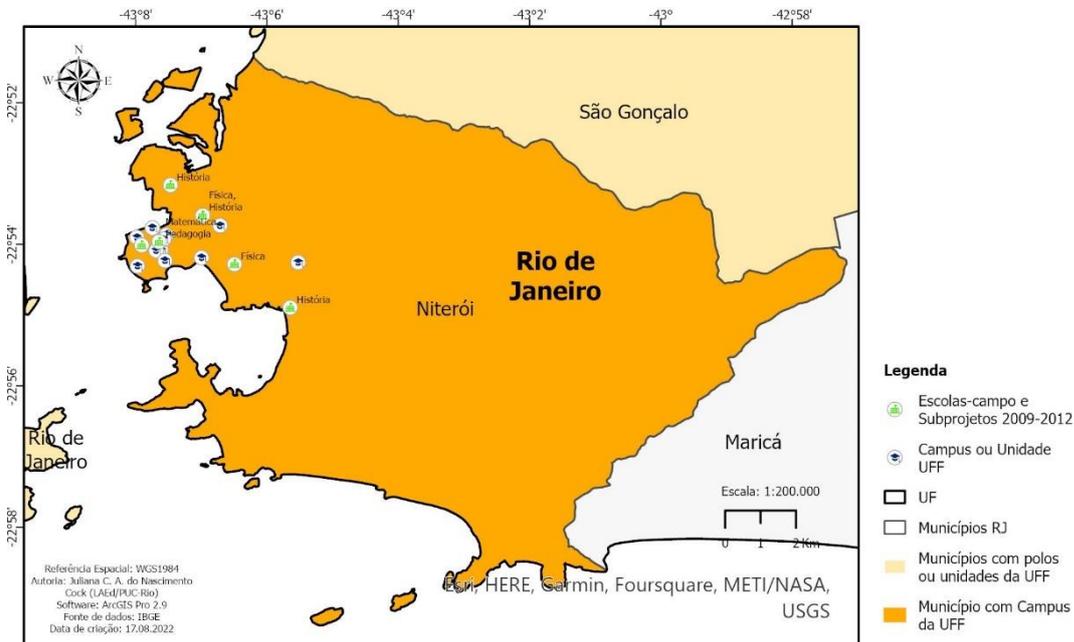


Fonte: elaboração própria.

Nos Mapas 6 e 7, a seguir, verificaremos as escolas-campo desses subprojetos na primeira prorrogação, que resultou no Projeto Institucional Pibid-UFF 2009-2012, que iniciou o crescimento do programa na instituição. Com a prorrogação desse Projeto Institucional, o Pibid-UFF 2009-2012 começou a crescer. Porém, esse crescimento não foi somente em número escolas-campo. Como vimos, a intenção

dos gestores foi fortalecer o Pibid-UFF nas escolas-campo em que os primeiros subprojetos já haviam sido implementados, e fomentar uma integração entre eles.

Mapa 6 - Subprojetos do Pibid-UFF 2009-2012, Campus Niterói



Fonte: elaboração própria

Mapa 7 - Subprojetos do Pibid-UFF 2009-2012, Campus Santo Antônio de Pádua



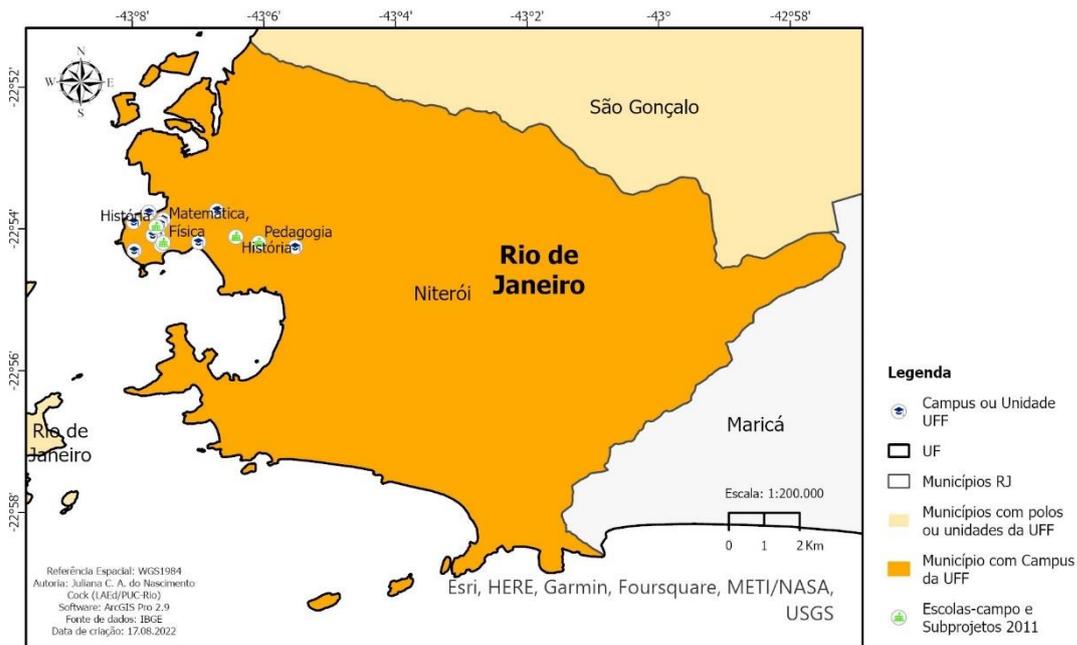
Fonte: elaboração própria

Portanto, ainda que tenhamos verificado o crescimento do número de escolas-campo desses subprojetos, quando comparamos aos dados dos respectivos

quadros no Capítulo 6, verificamos que esse crescimento foi mais interno, ou seja, relativo à “dinâmica 1”.

Com a aprovação do *Pibid-UFF 2*, em 2011, vimos que a intenção dos gestores foi aumentar o programa na instituição, e isso aconteceu com os subprojetos de Matemática, Física e Pedagogia, como podemos verificar nos Mapas 8 e 9, a seguir.

Mapa 8 - Subprojetos do Pibid-UFF 2011, Campus Niterói



Fonte: elaboração própria.

Mapa 9 - Subprojetos do Pibid-UFF 2011, Campus Santo Antônio de Pádua

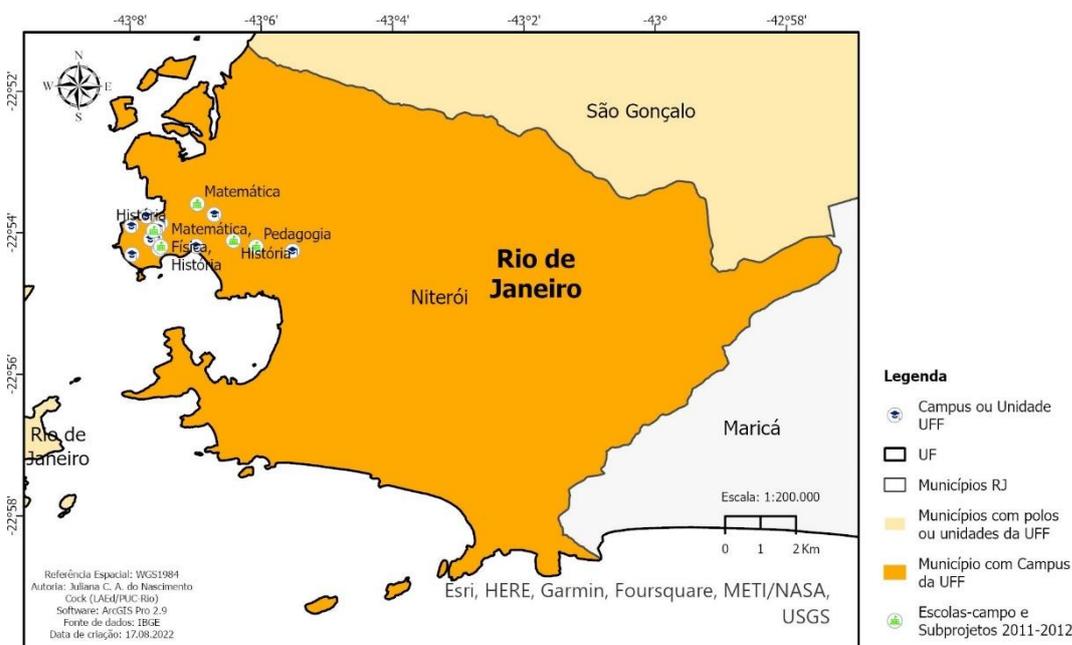


Fonte: elaboração própria.

Conforme os dados do Mapa 8, também verificamos a localização das primeiras escolas-campo do subprojeto de História-Niterói, que teve início com o Pibid-UFF 2011. De maneira geral, percebemos que todas as escolas-campo parceiras desses subprojetos eram próximas às unidades do Campus Niterói. Isso também aconteceu com a escola-campo parceira do subprojeto de Pedagogia-Pádua, como podemos verificar no Mapa 9, que também teve início naquele Projeto Institucional.

Como vimos no capítulo 6, com a prorrogação que resultou no Pibid-UFF 2011-2012, as dinâmicas 1, 2 e 3 já podiam ser percebidas no programa na instituição de maneira geral. Entre esses quatro subprojetos, percebemos movimentos diferente, como podemos ver nos Mapas 10, 11 e 12, a seguir.

Mapa 10 - Subprojetos do Pibid-UFF 2011-2012, Campus Niterói



Fonte: elaboração própria.

Os subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História do Campus Niterói praticamente se mantiveram nas primeiras escolas-campo, sendo percebida a dinâmica 1. Já no Campus Santo Antônio de Pádua, o Pibid-UFF 2011-2012 resultou em expansão, através dos cursos de Matemática e Pedagogia. Nesses dois *campi*, também percebemos que as escolas-campo eram bem próximas das unidades da universidade.

Entretanto, houve um movimento diferente para o curso / área de Pedagogia. Primeiramente, a partir daquela expansão, passou a existir o subprojeto Pedagogia-

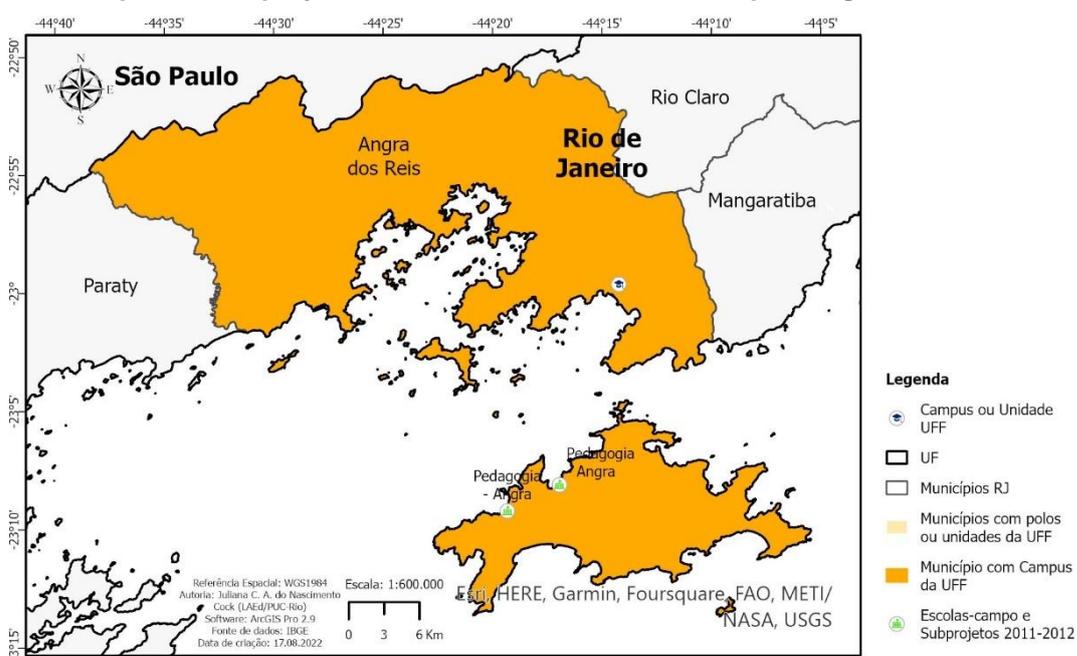
Angra. Sendo assim, o Pibid-UFF passou a contemplar todos os cursos de Pedagogia da universidade. Conforme o Mapa 12, percebemos que o subprojeto Pedagogia-Angra foi o primeiro a buscar escolas-campo distantes territorialmente. Eram duas escolas-campo localizadas nas praias da Ilha Grande.

Mapa 11 - Subprojetos do Pibid-UFF 2011-2012, Campus Santo Antônio de Pádua



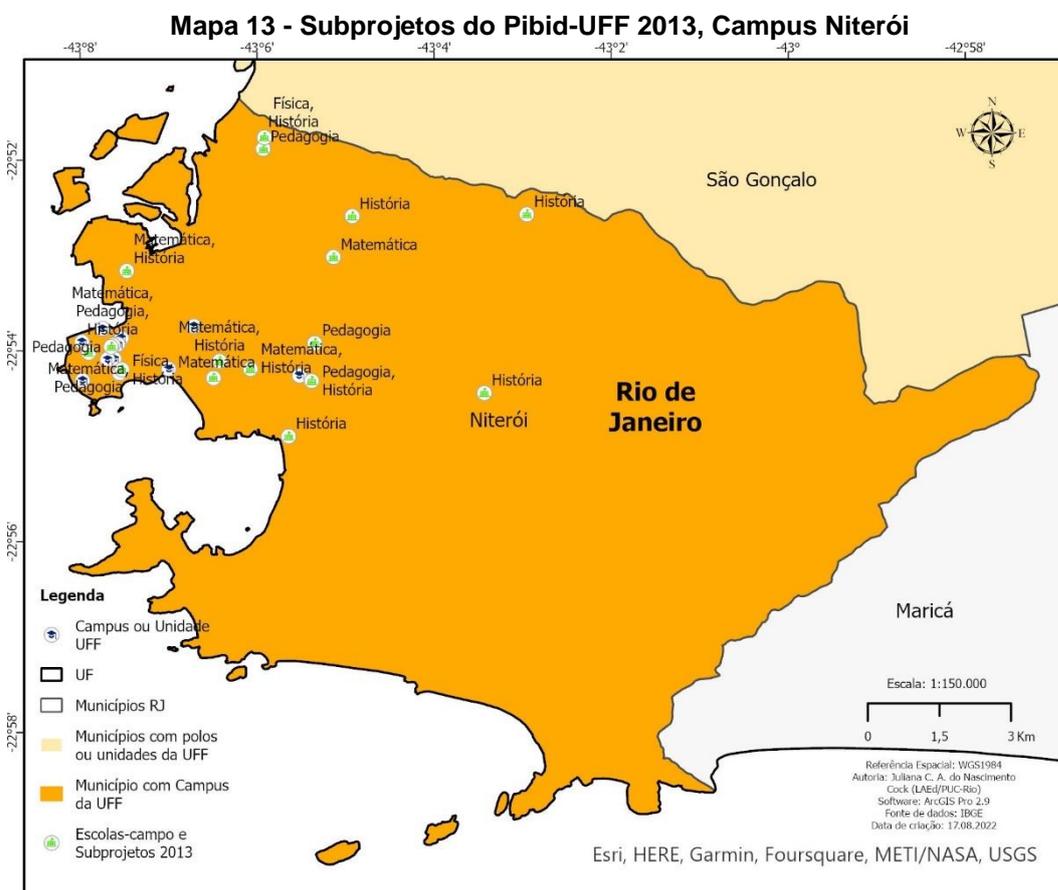
Fonte: elaboração própria.

Mapa 12 - Subprojetos do Pibid-UFF 2011-2012, Campus Angra dos Reis



Fonte: elaboração própria.

Nos Mapas 13, 14, 15 e 16, a seguir, podemos verificar, através dos subprojetos dos cursos em questão, parte da dimensão territorial da implementação do Pibid-UFF 2013, que consolidou e expandiu o programa em todos os *campi* da instituição com cursos de licenciatura.



Fonte: elaboração própria

Conforme os dados do Mapa 13, podemos verificar que os subprojetos dos cursos de História, Matemática e Pedagogia aumentaram o número de escolas-campo parceiras, de maneira a abarcar outras áreas do município, especialmente o subprojeto de História. Vale destacar que esses três subprojetos estavam dentre aqueles com os maiores números de bolsistas em todas as modalidades.

O subprojeto de Física também foi expandido territorialmente, apesar de ter sido um subprojeto com menor número de bolsistas; uma característica que é do próprio curso. Também vale destacar que os cursos de Pedagogia e de História do Campus Niterói, estão entre os maiores da universidade. Como vimos nas falas dos gestores, na distribuição das cotas de bolsas entre os subprojetos, eles levaram em consideração o tamanho dos cursos.

A expansão dos subprojetos desses cursos / áreas também pode ser percebido nos *campi* fora da sede. No caso de Santo Antônio de Pádua, como podemos verificar no Mapa 14, abaixo, foram quatro escolas-campo vinculadas ao subprojeto de Pedagogia e duas ao subprojeto de Física, que teve início naquele Projeto Institucional. Todas essas escolas-campo eram próximas territorialmente do *campus*.

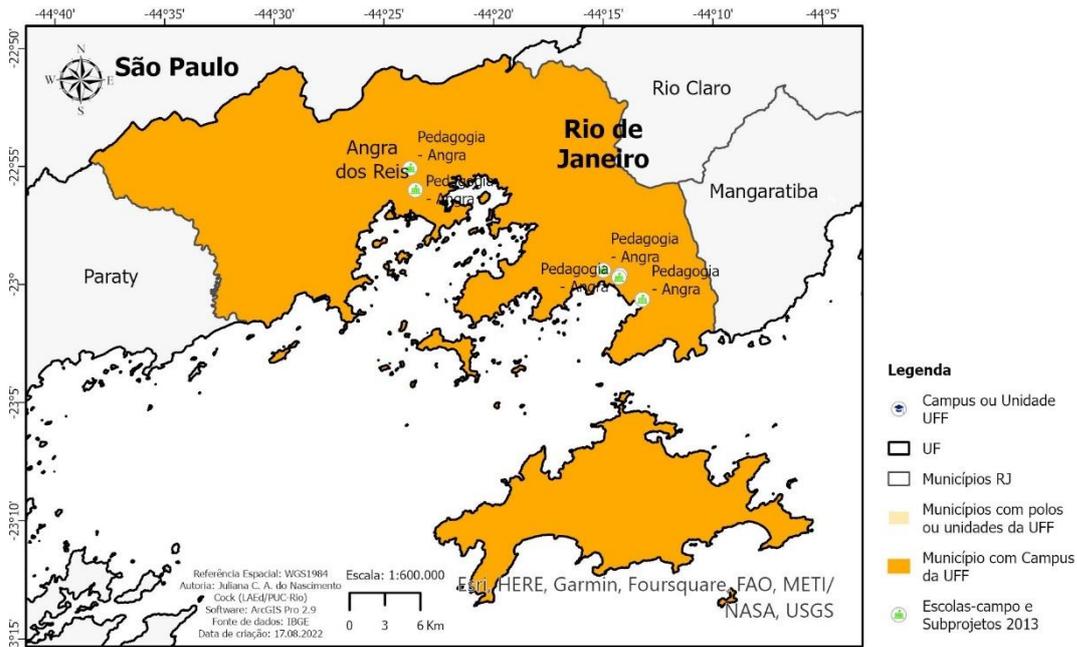
Mapa 14 - Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campus Santo Antônio de Pádua



Fonte: elaboração própria

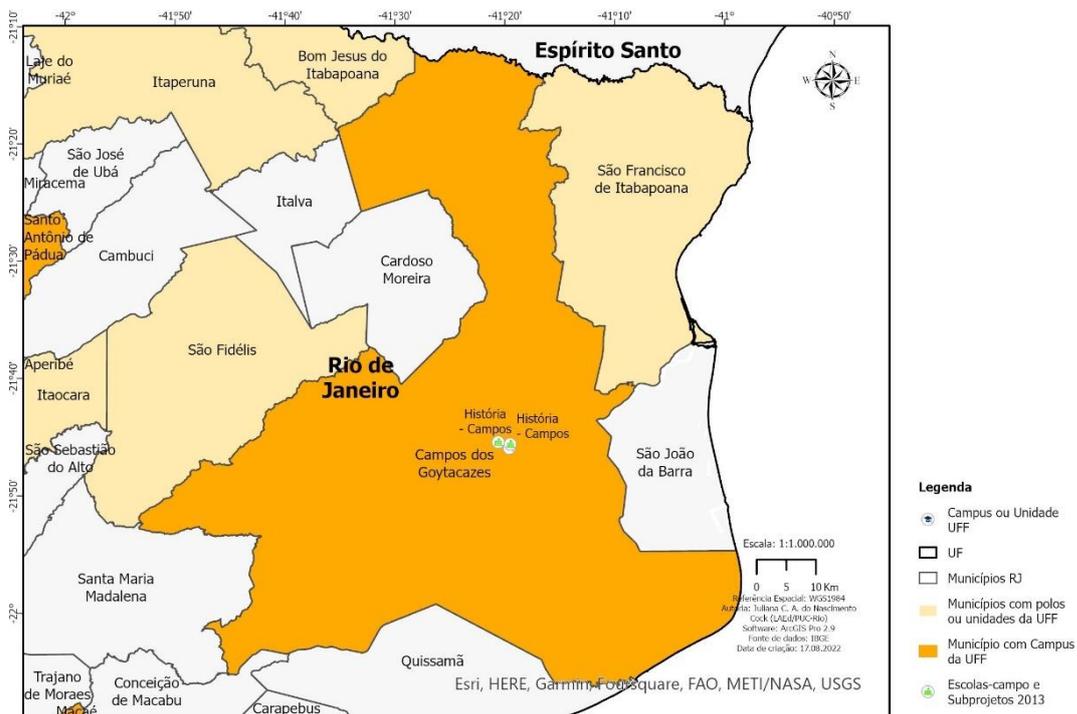
Como podemos ver no Mapa 15, abaixo, o subprojeto de Pedagogia-Angra passou a ter outras escolas-campo parceiras, incluindo um Colégio Estadual Indígena. Eram cinco, ao todo, em duas áreas do município distantes entre si, sendo apenas duas mais próximas do Campus. Já no mapa 16, abaixo, temos as escolas-campo do subprojeto de História-Campos, que teve início naquele Projeto Institucional. Conforme os dados do Mapa 16, percebemos que elas eram bem próximas ao Campus, no centro do município.

Mapa 15 - Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campus Angra dos Reis



Fonte: elaboração própria

Mapa 16 - Subprojetos do Pibid-UFF 2013, Campos dos Goytacazes

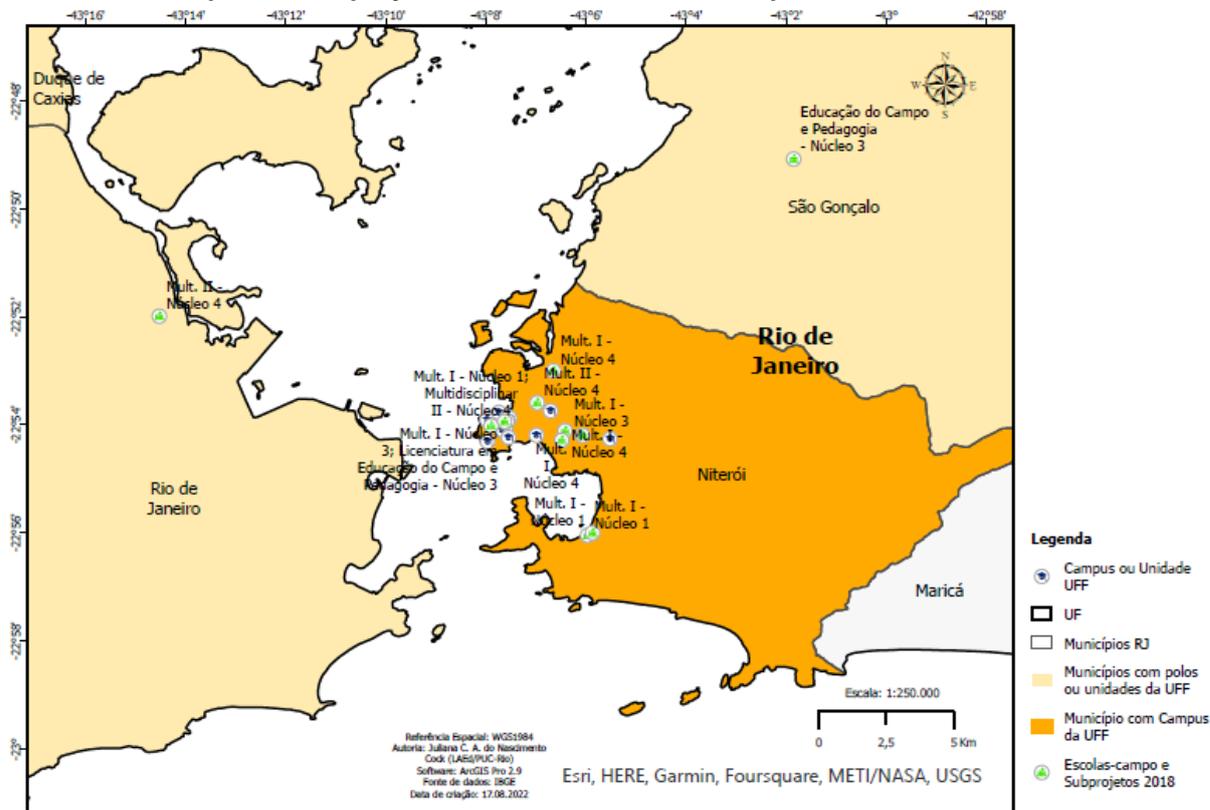


Fonte: elaboração própria

A partir do Pibid-UFF 2018, a dimensão territorial da implementação desses subprojetos também passou por mudanças, como podemos verificar nos Mapas 17, 18 e 19, a seguir. Já compreendemos que a organização do Pibid-2018 foi diferente

dos Projetos Institucionais anteriores, tendo sido organizado por Subprojetos Multidisciplinares e Núcleos, conforme analisamos na seção 6.3.3.

Mapa 17 - Subprojetos do Pibid-UFF 2018, Campus Niterói



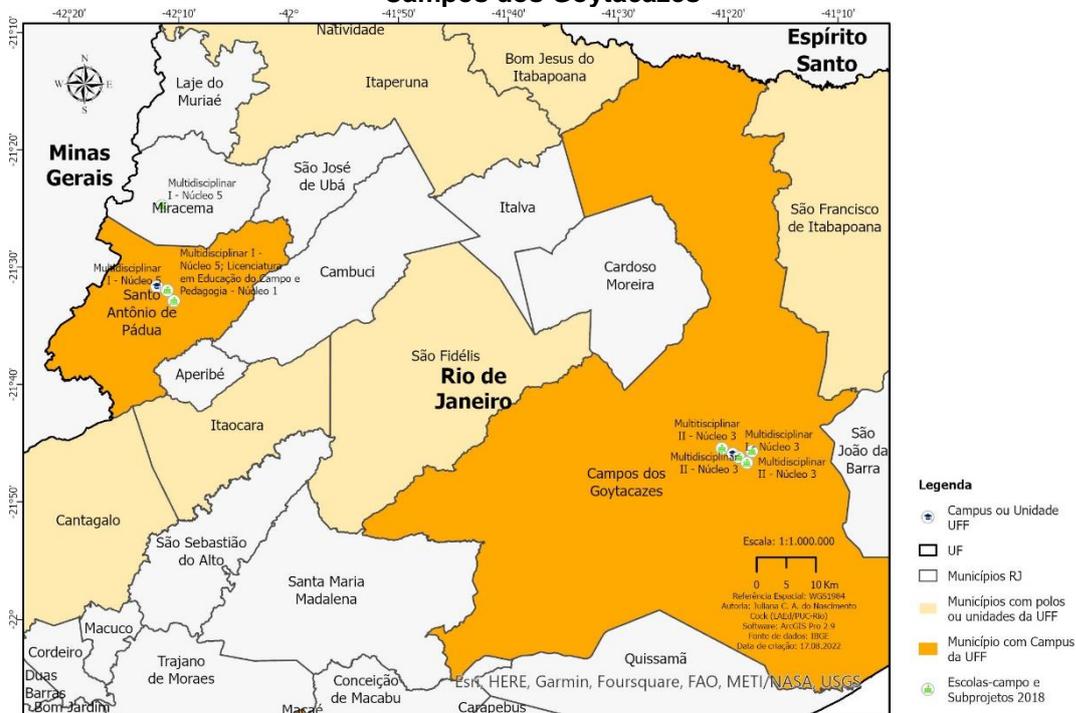
Fonte: elaboração própria

Quando verificamos o Mapa 17, percebemos que, apesar da parceria com duas escolas-campo de municípios em que não há um *campus* com curso de licenciatura, houve uma redução da dispersão territorial no município de Niterói, uma vez que as escolas-campo estavam concentradas em nas proximidades das unidades universitárias do Campus. Uma das escolas-campo estava situada no município de Campos dos Goytacazes, na qual foram desenvolvidas as atividades formativas de parte do Núcleo de Matemática-Niterói.

No Mapa 18, verificamos que as escolas-campo vinculadas ao subprojeto de História-Campos se mantiveram próxima Campus, assim como as escolas-campo dos subprojetos vinculados aos cursos de Pedagogia, Física e Matemática de Santo Antônio de Pádua, com exceção de uma escola-campo da rede municipal de Miracema, município vizinho. Conforme observamos no Mapa 19, o subprojeto

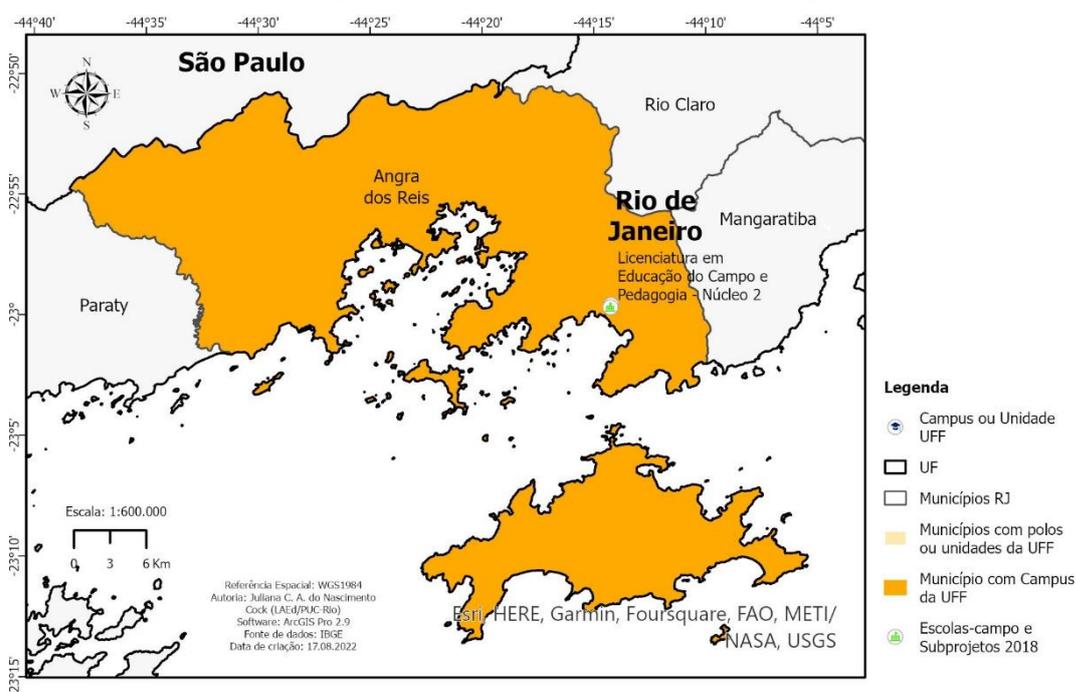
Pedagogia-Angra foi o que teve maior redução de escolas-campo, que passou a ser apenas uma e bem próxima ao Campus.

Mapa 18 - Subprojetos do Pibid-UFF 2018, Campus Santo Antônio de Pádua e Campos dos Goytacazes



Fonte: elaboração própria.

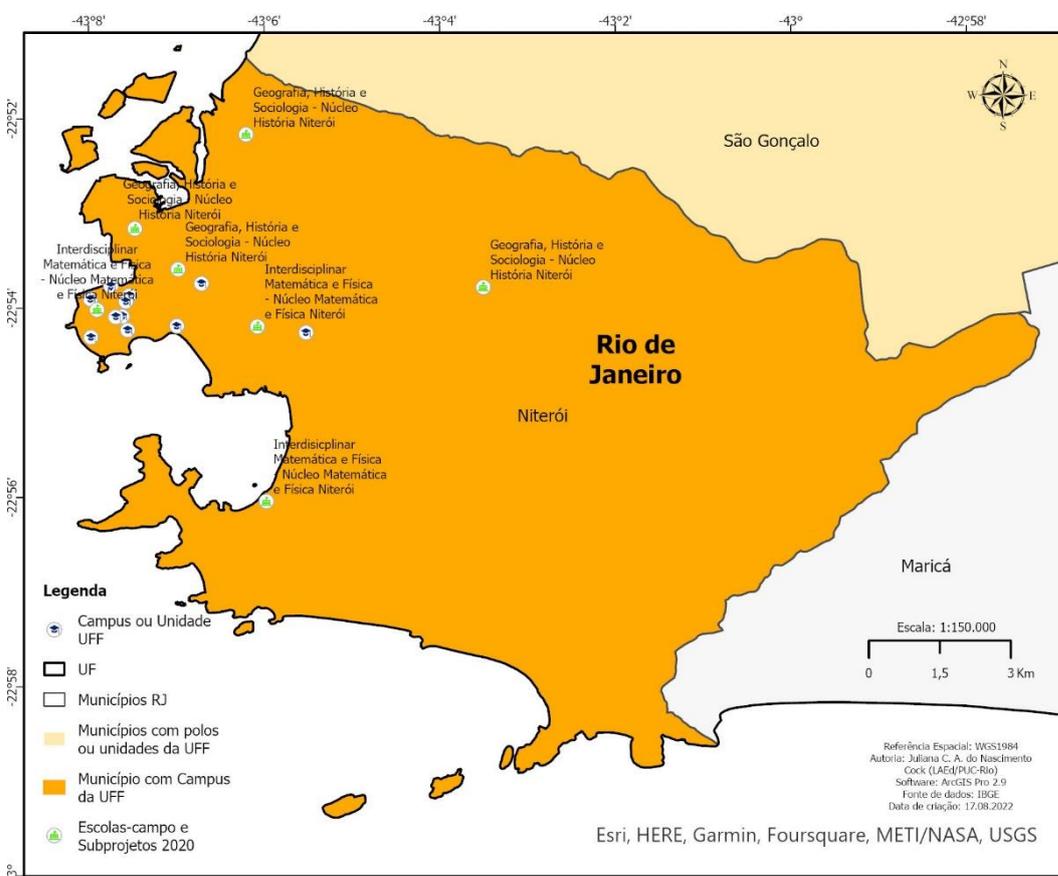
Mapa 19 - Subprojetos do Pibid-UFF 2018, Campus Angra dos Reis



Fonte: elaboração própria

No último Projeto Institucional implementado, esses subprojetos apresentaram novas características em relação à dimensão territorial da implementação, como podemos verificar nos Mapas 20, 21 e 22, a seguir. Como já apresentamos na seção 6.3.3, durante o Pibid-UFF 2020 houve uma redução geral dos subprojetos do Pibid-UFF. No entanto, esses cursos foram mantidos por serem algumas das áreas prioritárias, conforme o Edital n.º 02/2020. No caso de História, por ser um dos maiores cursos de licenciatura da instituição. No entanto, apenas no Campus Niterói, tal como durante o Pibid-UFF 2018.

Mapa 20 - Subprojetos do Pibid-UFF 2020, Campus Niterói



Fonte: elaboração própria

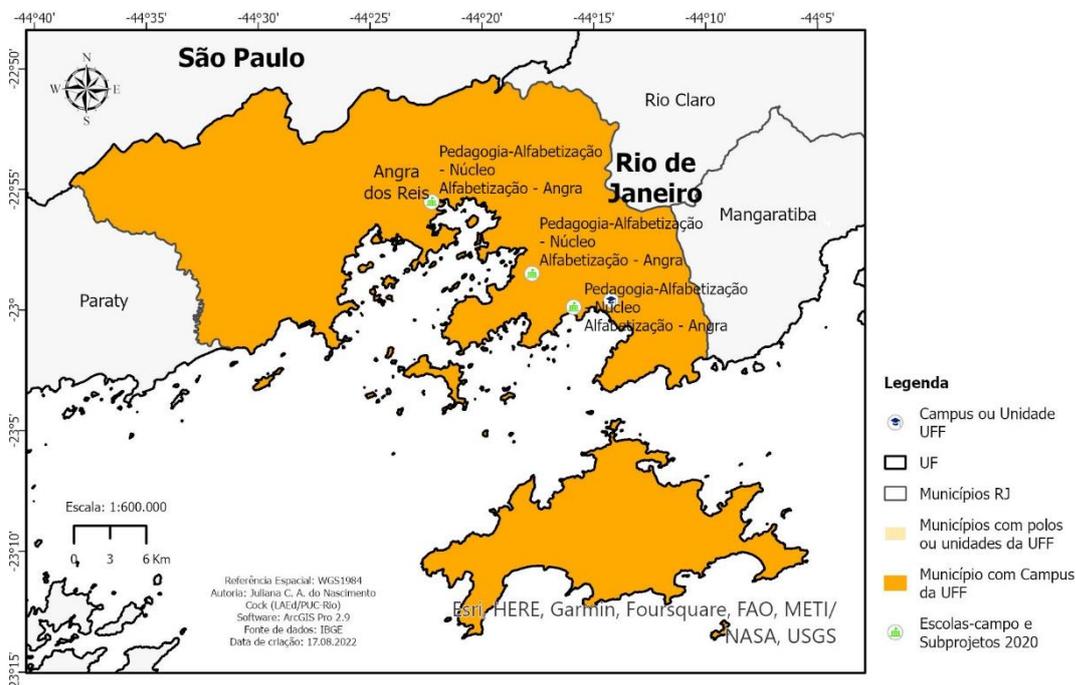
Quando observamos o Mapa 20, verificamos que apesar da redução do número geral de escolas-campo, elas estão dispersas no território do município de Niterói. Entretanto, a maior parte é localizada nas proximidades das unidades universitárias do Campus Niterói. Outra característica é que durante esse Projeto Institucional, cada uma delas foi parceira de apenas um Núcleo.

Mapa 21 - Subprojetos do Pibid-UFF 2020, Campus Santo Antônio de Pádua



Fonte: elaboração própria

Mapa 22 - Subprojetos do Pibid-UFF 2020, Campus Angra dos Reis



Fonte: elaboração própria

Nos *campi* fora da sede também houve mudanças. As parcerias do Núcleo Interdisciplinar Matemática e Física – Pádua foram estabelecidas com três escolas-campo, todas elas localizadas bem próximas ao Campus, como podemos observar

no Mapa 21. O Núcleo Alfabetização-Angra também estabeleceu parcerias com três escolas-campo, cada uma delas localizadas em uma área distinta do município e distantes do Campus, como podemos verificar no Mapa 22.

Apresentamos uma discussão de algumas situações que mais se destacaram nas entrevistas, relativas à dimensão territorial da implementação desses subprojetos, como apresentamos nos dados acima. A maior parte dos coordenadores de área entrevistados informou que selecionou os supervisores e as escolas-campo dos respectivos subprojetos mediante o resultado do processo de seleção de supervisores que eles conduziram. Isso prevaleceu nos subprojetos vinculados ao Campus Niterói. Entretanto, nos subprojetos dos *campi* fora da sede, a maior parte dos coordenadores de área informou que selecionaram primeiro a escola-campo, através de uma articulação direta com a respectiva Secretaria de Educação ou com o diretor da unidade escolar que consideravam adequada pela sua reputação, qualidade, ou que já tinham alguma parceria prévia. De uma forma ou outra, uma vez tendo sido selecionada, a escola de lotação do professor supervisor se tornava uma escola-campo do respectivo subprojeto do Pibid-UFF.

A seleção prévia das escolas-campo se deu nos casos em que havia poucas escolas que ofereciam um determinado segmento de ensino necessário para atender à demanda específica do curso. Por exemplo, a escola de Ensino Médio Normal em Santo Antônio de Pádua e em Niterói, duas das escolas-campo com participação mais longeva no Pibid-UFF. Também foi o caso da escola que recebia alunos com necessidades especiais, vinculada ao subprojeto de Pedagogia em Niterói 2013, em que uma coordenação de área já desenvolvia uma atividade nessa temática e tinha outros projetos e bolsistas inseridos nos seus projetos. Isso também ocorreu no caso do subprojeto de Pedagogia-Pádua com um dos coordenadores de área com a expansão de 2011-2012.

Para a realização do núcleo Interdisciplinar de Educação do Campo e Pedagogia, no Pibid-UFF 2018, também em Santo Antônio de Pádua, a coordenação de área informou sobre as dificuldades de realizar essa interdisciplinaridade efetivamente, considerando as especificidades do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, e sem os recursos necessários para a realização do tempo-comunidade que é próprio do curso. Sendo assim, implementou o subprojeto na única escola de Ensino Médio Normal disponível no

município, cujas disciplinas ministradas pelos supervisores poderia atender a ambos os cursos.

Outros coordenadores de área se mantiveram praticamente nas escolas-campo durante todo o tempo em que foram bolsistas. Esse foi o caso do subprojeto de Matemática-Niterói desde 2011. A justificativa foi a boa reputação e das escolas-campo e a qualidade do trabalho realizados pelos professores supervisores, de maneira que poderiam realizar a boa formação que desejavam para os licenciandos. Foi interessante perceber que mesmo com a troca de bolsistas coordenadores de área desse subprojeto, as escolas-campo desse subprojeto não apresentaram variações significativas, assim como os supervisores. Percebemos que a “boa fama” dessas escolas foi repassada aos novos coordenadores de área.

Entretanto, um dos coordenadores deliberadamente buscou atender ao indicador 3 ao agregar pela primeira vez o curso de Licenciatura em Matemática EaD, vinculado Consórcio CEDERJ no âmbito do Pibid-UFF 2018. Para isso, houve a participação de um coordenador de área voluntário para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência em uma escola-campo no município de Campos dos Goytacazes, que foi considerado mais central para atender a todos os discentes e ao coordenador de área voluntário. Esses coordenadores ressaltaram a importância que foi o Pibid-Matemática para o curso em questão, justamente por ser EaD e proporcionar pouco contato dos futuros professores com as escolas.

Também tivemos o caso do Subprojeto de História – Campos, para o qual a coordenação de área também escolheu a escola pela proximidade em relação ao Campus e por ser uma instituição de referência naquele município. Já os coordenadores de área de História-Niterói tinham a perspectiva de abarcar as diferentes realidades escolares, de poderem levar o Pibid para mais escolas. Essa intenção foi muito semelhante, ainda que coordenassem grupos distintos. Pudemos perceber essa característica através da maior dispersão de escolas-campo no município, quando comparamos, por exemplo, com Pedagogia-Niterói, o maior subprojeto na maior parte do tempo, mas que em muitos momentos teve os seus núcleos concentrados em uma só escola ou em poucas escolas, relativamente.

Também houve uma dinâmica de trabalho distinta em escolas para além daquelas de lotação do supervisor – a escola de *referência*, no Subprojeto de Pedagogia-Angra no âmbito do Pibid-UFF 2013, abarcando outras unidades escolares como escolas-campo. Um dos bolsistas coordenadores de área à época

escolheu trabalhar com escolas multisseriadas da Ilha Grande, associando o Pibid a projetos dos quais já participava. Assim, havia alguns recursos que puderam ser utilizados no transporte de barco dos licenciandos.

Outro coordenador que atuou no subprojeto Pedagogia-Angra durante mais de um Projeto Institucional apontou a sua intenção de trabalhar em escolas com turmas consideradas “difíceis”, daí a sua preferência por determinadas escolas. Os subprojetos de Pedagogia-Angra, coordenados por diferentes bolsistas, apresentaram como característica comum a realização de atividades para serem apresentadas nos eventos culturais do município e do município vizinho, Paraty.

Destacamos também o caso do Núcleo Alfabetização-Angra 2020. A coordenação de área foi enfática ao afirmar que gostaria de abarcar ao máximo as diferentes realidades educacionais do município através das escolas-campo. Para isso, consultou previamente a Secretaria de Educação para que também participasse da escolha das escolas. Conforme a coordenação de área, a Secretaria de Educação tinha preferência por seis escolas que obtiveram baixos indicadores de qualidade em avaliações de larga escala. No entanto, a coordenação de área não aceitou diretamente todas as escolas indicadas pela Secretaria. Encontrou um “meio termo” ao realizar um processo seletivo de supervisores lotados nessas seis escolas e, por fim, selecionando três, sendo um de cada unidade escolar.

Percebemos diferentes dinâmicas entre os subprojetos, mesmo entre coordenadores de um mesmo subprojeto ou Núcleo. Porém, de maneira geral, também percebemos que as escolas-campo que foram parceiras desde o início dos subprojetos permaneceram ao longo do tempo. Isso esteve relacionado, principalmente, à manutenção do vínculo com os supervisores, mas em outros casos, à boa reputação das escolas-campo. Os coordenadores de área apresentaram as suas justificativas baseados nas suas concepções sobre como deveriam acontecer essas parcerias. Também consideraram a atuação em projetos ou programas anteriores de iniciação à docência e o vínculo com determinadas escolas que se deram, por exemplo, através de projetos de extensão que já realizavam, configurando, de certo modo, um *path dependence*.

Percebemos que a maior parte dos coordenadores de área entrevistados não estavam de acordo com o indicador 3, mas informaram que tiveram de se adaptar de alguma maneira, para garantir a permanência do subprojeto ou do núcleo, mas procurando lidar a partir das boas experiências que já haviam tido com “o Pibid

anterior”. Ressaltaram os diversos problemas associados a isso, especialmente a diminuição de cotas de bolsas e a atual ausência de recursos de custeio e de capital. Também foram unânimes ao ressaltarem o quanto o Pibid tem sofrido com ingerências do ponto de vista político, que fragilizam o programa.

Outro coordenador de área ressaltou que há perdas do ponto de vista político para o campo da Formação de Professores, uma vez que o modelo de formação de professores proposto pelo Pibid já era uma demanda do próprio campo que, até o momento, não pôde ser efetivado através dos estágios supervisionados, que atinge a todos os licenciandos, sendo o Pibid, para poucos.

Com as análises realizadas neste capítulo, percebemos no caso analisado uma hegemonia da UFF na condução do Pibid nas relações preferenciais no seu triângulo da formação docente, ainda que não podemos associar essa hegemonia a um indivíduo, seja atuante na gestão do Pibid na instituição ou no âmbito de um subprojeto. As análises apontam para procedimentos de condução coletiva nos arranjos de implementação na instituição, com diferentes padrões entre os atores envolvidos e não apenas a condução por um ator. Isso se refletiu também na dimensão territorial da implementação dos subprojetos, cujas dinâmicas só puderam ser entendidas no contexto de cada um deles. De maneira geral, consideramos que o Pibid-UFF conseguiu expandir os seus subprojetos territorialmente através das dinâmicas de implementação dos subprojetos e seguindo a característica *multicampi* da própria instituição, sem necessariamente atender deliberadamente a indução proposta pela CAPES em todos os subcasos analisados nesta pesquisa.

8

Considerações finais

Nesta tese apresentamos uma pesquisa que está inserida dentre os estudos sobre a implementação de políticas públicas educacionais. Desenvolvemos esta pesquisa em perspectiva interdisciplinar entre a área da Educação, a partir do campo temático da Política Educacional, em interface com os estudos de implementação do campo de Políticas Públicas, para analisar uma política de formação de professores. Tomamos como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Analisamos o Pibid compreendendo-o como uma política pública, no sentido empregado por Pires & Gomide (2016), para os quais

[...] uma política pública exprime um curso de ação visando determinados resultados a partir de um conjunto de escolhas ou decisões tomadas por um governo. É nessa perspectiva que afirmamos que planos, programas e projetos governamentais se constituem como políticas públicas, pois são ações decididas pelo governo visando determinados fins (Pires & Gomide, 2016, p. 122).

Trata-se de um programa de formação de professores criado pelo MEC, em 2007, em parceria com a CAPES e o FNDE, visando o fomento à formação de professores para a educação básica, tendo em vista resultados de levantamento do CNE (Brasil, 2007d) que apontaram para a escassez de professores atuantes no Ensino Médio público com formação específica nas áreas das ciências naturais e exatas e para a baixa procura por cursos de licenciatura dessas áreas. O desenho do Pibid prevê a criação de parcerias entre as instituições de formação inicial de professores e as escolas das redes públicas de educação básica, para que os professores de ambas as instituições atuem como coformadores dos licenciandos com atividades formativas de iniciação à docência nas unidades escolares.

O Pibid é uma política pública criada para a valorização do magistério que visa atender o que foi proposto no PDE, um conjunto de planos e ações que buscou cumprir metas do I PNE, e que previa ações voltadas à formação de professores para a educação básica em articulação entre as IES e os sistemas públicos de ensino. O seu contexto de criação também está relacionado às novas atribuições dadas à

CAPES, cujas mudanças no seu estatuto, em 2007, lhe trouxeram incumbências ao fomento de programas de valorização do magistério para a educação básica, alargando as suas ações que até então eram voltadas apenas para o ensino superior. Atualmente, o Pibid está alocado na Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica – DEB/CAPES.

Tomamos como fundamentação teórico-metodológica central a abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas de Gomide & Pires (2014), Pires (2016) e Pires & Gomide (2016; 2018; 2021), porém, operando em uma perspectiva multinível. Os arranjos institucionais de implementação constituem um conjunto de regras e processos formais e informais que definem a forma particular como se articulam atores e interesses na implementação de uma política pública específica. Chamam atenção, portanto, para o modelo de governança implícito na sua condução, além de serem preenchidos pelos instrumentos da ação pública. Sendo assim, o arranjo de implementação define quem são os atores envolvidos e estabelece quais são os papéis de cada um deles, e de que forma interagem na produção de uma ação, plano ou programa governamental específico (Pires & Gomide, 2018, 2021).

Operando com alguns conceitos e proposições do campo da Formação de Professores sobre os programas que acontecem em parceria entre as instituições de formação de professores e as escolas – terceiro espaço, hibridismo, alternância e triângulo da formação docente, a partir de Zeichner (2010), Sarti (2012; 2020, 2021), Houssaye (2015) e Nóvoa (1999, 2014, 2017), em um segundo momento da nossa análise, buscamos dialogar com o campo temático da política pública em questão para compreender que modelos de formação de professores estão implicados nos arranjos de implementação entre os atores e instituições participantes, que formam os três vértices do triângulo da formação docente no Pibid: a CAPES (poder público, formuladores), as IES (instituições de formação, implementadores) e as escolas/Secretarias de Educação (espaços de atuação profissional, implementadores).

O objeto desta pesquisa consistiu em compreender os diferentes arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo, o modelo de formação de professores implicado nesses arranjos e como foram interpretados e implementados no contexto específico de uma instituição de ensino superior. Ao tomar como objeto de pesquisa os arranjos de implementação do Pibid, nos referimos aos diferentes atores e

instituições envolvidos – isto é, à governança – aos instrumentos e às capacidades estatais trazidas pelos diferentes editais e regulamentos para serem implementados em contextos específicos das IES, compreendendo que esses arranjos apontam para oscilações no modelo de formação de professores que propõe, envolvendo os agentes universidade, escola e poder público, e procuraram induzir a expansão territorial do programa nas suas edições mais recentes.

Em termos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, em perspectiva exploratória e compreensiva, a partir da estratégia de estudo de caso único incorporado (Yin, 2005), com produção de dados mistos: bibliográficos, documentais, dados quantitativos primários e secundários e dados espaciais. Analisamos os arranjos institucionais de implementação do Pibid entre os editais de 2007 e 2020. Selecionamos para o caso desta pesquisa a implementação do Pibid no contexto da Universidade Federal Fluminense – Pibid-UFF, o caso da pesquisa, tendo como subcasos ou casos incorporados os subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História.

Três questões centrais nortearam a tese: como e por que foram estabelecidas mudanças nos arranjos de implementação do Pibid pelos formuladores ao longo do tempo e quais os efeitos dessas mudanças sobre os processos de implementação nesse contexto específico? Que modelos de formação de professores estão implicados nesses arranjos? A indução proposta pelos editais para a expansão territorial dos subprojetos trouxe que resultados para a implementação dos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História?

Ao focalizarmos especialmente as instituições e os atores e envolvidos, isto é, a dimensão das estruturas de governança do Pibid, consideramos, por um lado, a importância da sua condução e dos instrumentos que organizam as suas relações e estabelecem certa coordenação entre eles que, por sua vez, vai criar as capacidades estatais numa perspectiva relacional (Pires & Gomide, 2016, 2018, 2021) e os resultados dos arranjos efetivamente implementados no caso analisado da Universidade Federal Fluminense. Compreendemos que a governança e a consideração das capacidades técnicas e políticas estabelecidas pelos diferentes arranjos de implementação do Pibid ao longo do tempo, assim como os instrumentos da ação pública empregados, são fundamentais para uma análise dos seus processos de implementação nos diferentes contextos, sobre como atingem e são realizados pelas instituições responsáveis pelas ações de formação de

professores, considerando os diferentes atores participantes da sua criação e aqueles chamados a participar do seu arranjo ao longo do tempo.

Primeiramente, podemos perceber a ligação do Pibid a um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores desde a primeira década de 2000. O Pibid tem passado por processos de institucionalização como uma política de Estado, ainda que não plenamente efetivada, mas já articulada a outras que estabelecem as diretrizes para a formação de professores para a educação básica: os Planos Nacionais de Educação, o PDE, a “nova” CAPES e a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Na edição de 2020, o Pibid foi também associado pelos formuladores à BNC-Formação.

Apontamos para dois grandes momentos dos arranjos de implementação do Pibid, cujo marco divisório foi o Edital n.º 07/2018, quando o programa passou a apresentar características diferentes em relação aos arranjos que vinham se estabelecendo desde a sua criação em 2007, nos quais as mudanças que ocorreram foram incrementais de novas instituições parcerias e de instrumentos. Sendo assim, apontamos que a partir desse edital o Pibid passou por uma *reconfiguração* que foi expressa nos regulamentos e nas diretrizes para as IES participantes.

As análises de dados orientadas pelas respectivas questões de pesquisa em cada capítulo apontaram, para os arranjos de implementação de 2007 a 2013, que os propósitos dos formuladores do Pibid nas mudanças incrementais estavam relacionados a processos que tinham por objetivo favorecer o crescimento do programa no âmbito da CAPES, através do aporte crescente de recursos e de incentivos à adesão das IES e das escolas. Esses processos também caminharam no sentido da institucionalização do Pibid dentre as políticas de formação de professores para a educação básica, tendo em vista as novas atribuições da CAPES de fomento às políticas voltadas ao magistério da educação básica.

Observamos alterações nas suas estruturas de governança a cada edição; ora mais favoráveis à ampliação da participação das IES junto às escolas-campo na sua condução – até os editais de 2013 -, ora trazendo para o seu arranjo outros atores e instituições com interesses específicos, que não foram discutidos com as IES, as instituições responsáveis pela formação de professores e responsáveis pelos Projetos Institucionais do Pibid. Isso ficou demonstrado na reconfiguração do Pibid a partir do Edital n.º 07/2018, quando o Consed e a Undime passaram a atuar junto à CAPES, em função do assento desses atores não estatais no CTC-EB, buscando

maior participação das Secretarias de Educação dos estados, DF e municípios na definição das escolas-campo. Apesar da nova estrutura de governança que foi proposta, os dados demonstram que essa atuação se deu apenas no âmbito da formulação; nem mesmo os representantes das Secretarias de Educação que foram entrevistados reconheceram a participação desses atores na implementação.

Consideramos que essas alterações nos arranjos de implementação do Pibid são possíveis, ainda que não tenham sido compartilhadas por todas as instituições e atores envolvidos, até mesmo no âmbito da Capes, como observamos nas entrevistas. Por se tratar de um programa por editais, ele se torna permeável a alterações que estão ligadas fundamentalmente às capacidades políticas do alto escalão e às dotações orçamentárias. Por sua vez, essas capacidades políticas influenciam nas estruturas de governança e nos instrumentos que coordenam as instituições e os atores participantes a cada nova edição.

As mudanças nos arranjos, relacionadas principalmente à dimensão das capacidades políticas, se materializaram em novas estruturas de governança no âmbito da formulação daquele edital, coordenados por instrumentos, a exemplo da Plataforma Freire / Plataforma CAPES de Educação Básica como o principal instrumento para permitir maior participação das Secretarias de Educação na definição das escolas-campo, de maneira a atender a determinados atores que tinham influência no alto escalão da política à época, especialmente o Consed e a Undime. Conforme os dados analisados, consideramos que a inclusão do indicador 3, visando à expansão territorial dos subprojetos a partir das escolas-campo e das redes de ensino em diferentes municípios, também esteve ligada ao atendimento às demandas daquela nova estrutura de governança. Apesar de não ter sido mantida no Pibid 2020, os instrumentos permaneceram, incluindo os indicadores, apontando para o peso das mudanças no contexto político nas instâncias superiores do MEC e da CAPES nas diretrizes do Pibid.

Descendo o nível de análise para o caso da pesquisa, os dados apontaram que o Pibid sempre foi robusto na UFF, acompanhando a sua característica *multicampi* desde o Projeto Institucional de 2009. No contexto do Pibid-UFF, os efeitos da reconfiguração do Pibid a partir de 2018 foram sentidos. No entanto, percebemos inovações dos gestores para manterem o programa alinhado às suas concepções e tendo como referência a experiência anterior no programa. Percebemos que a reconfiguração do Pibid foi incorporada pelos gestores no Pibid-

UFF 2018 e 2020 apenas nos requisitos necessários para o programa continuar acontecendo na instituição.

A partir da autonomia da instituição e da discricionariedade dos coordenadores institucionais e de área enquanto ação, prevaleceram as suas concepções, por exemplo, nos padrões efetivos de articulação estabelecidos com as Secretarias de Educação, que se mantiveram nas ações de seleção das escolas-campo apesar do assento permanente dos representantes das Secretarias de Educação no Colegiado Geral de Licenciaturas instituído a partir de 2018. Isso apontou para a prevalência da instituição na condução do programa, ainda que seja uma condução coletiva e não por um ator individualmente. Sendo assim, dada a diversidade dos contextos dos subprojetos, incluindo o espaço de discricionariedade dos coordenadores de área para o estabelecimento da condução das atividades formativas, consideramos a existência de *Pibids* e não de um Pibid-UFF.

Observamos inovações na gestão quanto à organização dos subprojetos para garantirem em algum grau a sua expansão territorial, ainda que não deliberadamente. No entanto, a decisão final quanto ao atendimento ou não à expansão territorial dos subprojetos coube a cada coordenador de área. Sendo assim, percebemos movimentos distintos entre eles a partir do Pibid-UFF 2018. A expansão territorial dos subprojetos já acontecia desde o primeiro momento de crescimento do Pibid-UFF, através do Projeto Institucional 2009-2012, quando começou a abarcar mais *campi* e cursos, como uma estratégia dos gestores associada às características da instituição. Nesse sentido, percebemos três dinâmicas: 1. crescimento interno dos núcleos dos subprojetos; 2. criação de novos subprojetos de cursos distintos; e, 3. criação de subprojetos homônimos nos *campi* fora da sede.

A possibilidade desses movimentos está ligada às características dos cursos e à quantidade de cotas de bolsas destinada à instituição, mas também às concepções dos coordenadores de área na condução de cada subprojeto. Destacamos aqui, por exemplo, a dimensão territorial da implementação do Subprojeto de Pedagogia-Angra em 2018 e em 2020. Ainda que tenham tido a mesma quantidade de cotas de bolsas para supervisores e praticamente a mesma para iniciação à docência, os coordenadores de área implementaram os núcleos com características territoriais distintas: em 2018 foram três supervisores de uma mesma escola-campo, bem próxima ao *campus*, concentrando todos os 22 bolsistas de iniciação à docência. Já

em 2020 foram três escolas em três áreas distintas do município e distantes do *campus*, concentrando cada uma delas um núcleo com um supervisor e oito licenciandos, por uma atitude deliberada do coordenador de área de abarcar diferentes realidades educacionais do município e, portanto, diferentes experiências formativas.

Quanto à organização dos subprojetos no período de reconfiguração, destacamos a articulação ao PIRP-UFF, com a criação de subprojetos multidisciplinares e/ou interdisciplinares com núcleos Pibid e PIRP, de maneira a atender o máximo possível de licenciaturas de todos os *campi*. Com essa articulação, os gestores buscaram também lidar com a redução das cotas de bolsas e com o volume de trabalho administrativo-burocrático, dada a retirada pela CAPES da modalidade de bolsa de coordenação de área de gestão. A articulação ao PIRP-UFF nos subprojetos, proposta pela gestão do Pibid-UFF 2018, foi mantida para o Pibid-UFF 2020, diante das dificuldades geradas pela alta demanda dos cursos, dos discentes e dos professores da instituição interessados em participar do programa versus a redução significativa de cotas de bolsas concedidas pela DEB/Capes, e sem recursos de custeio para o Pibid-UFF 2020.

O Pibid corrobora a importância da alternância e do terceiro espaço na formação de professores e possibilita a criação de um novo lugar institucional com articulações entre as instituições de formação e de atuação profissional na formação inicial de professores, mobilizando os professores das IES e das escolas-campo. Em relação ao modelo de formação que propõe, se aproxima dos modelos de residência docente, conforme apresentado por Zeichner (2010) e do modelo de formação profissional docente, apresentado por Sarti (2021). Para isso, é necessário que as IES ocupem junto às escolas-campo a posição de *jogadores* nesse triângulo da formação docente. Compreendemos que a CAPES, assim como as Secretarias de Educação, deve oferecer as bases para o programa acontecer, a partir dos instrumentos necessários, sabendo, no entanto, que as interferências políticas podem impactar na efetiva realização das parcerias e das atividades formativas, conforme os dados nos apontaram.

Entretanto, vale o alerta de Sarti (2020) sobre o fato de o Pibid, assim como o Programa de Residência Pedagógica, ser restrito a um pequeno número de cursos de licenciatura e de licenciandos. Além disso, a existência desses programas traz elementos para um debate político sobre a sua criação pelo poder público, tendo em

vista que a configuração que promovem entre saberes, atores e instituições já fazia parte do horizonte do campo da Formação de Professores nacional e internacional para os estágios supervisionados, que são os componentes curriculares obrigatórios para todas as licenciaturas e que atingem a todos os licenciandos.

No caso do Pibid-UFF, o indicador de institucionalização da formação docente na IES em parceria com as redes de ensino trouxe efeitos de fomento a essa institucionalização. Inicialmente, esse indicador não seria analisado nesta pesquisa. Porém, conforme a entrada no campo, a produção e a análise dos dados, esse indicador se mostrou relevante para compreendermos os arranjos de implementação do Pibid na UFF. Percebemos que a maior aproximação com as redes era algo que já vinha sendo tentado e articulado através da CAP Pibid-UFF, durante o Pibid-UFF 2013, antes mesmo da indução do Edital n.º 07/2018. No entanto, a presença desse indicador no edital do Pibid e do Residência Pedagógica de 2018 influenciou na configuração do Colegiado Geral de Licenciaturas da UFF em 2018, proposto pela Divisão de Prática Discente, algo que foi bem aceito pelos gestores do Pibid-UFF. O principal efeito foi o assento permanente em instância colegiada no âmbito da sua Pró-Reitoria de Graduação dado aos representantes de todas as redes de ensino públicas com as quais a UFF tem parcerias para a formação de professores.

Apesar da presença de representantes das Secretarias por ocasião do início das atividades do novo Colegiado em 2018, as relações ou articulações efetivamente implementadas entre as instituições que são os agentes implementadores envolvidos no triângulo da formação docente no Pibid-UFF – UFF, Secretarias de Educação e escolas-campo – apresentaram configurações que não acompanharam plenamente as mudanças propostas pela CAPES ao longo do tempo. Isso nos faz refletir sobre os aspectos da governança e das capacidades políticas nos arranjos de implementação do Pibid. Ainda que a justificativa da CAPES tenha sido provocar uma maior aproximação entre as IES e as Secretarias de Educação no âmbito da implementação a partir do Pibid 2018, dando maior poder decisório às Secretarias para a escolha e habilitação das escolas-campo, entendemos que, quando propôs essa mudança sem um diálogo com as IES, provocou a ida das IES para o *lugar do morto* no jogo da formação docente que o Pibid propõe.

Entretanto, os resultados desta pesquisa apontam que, no caso analisado, a universidade manteve o seu protagonismo na condução do programa e para onde

ele vai, inclusive em termos de expansão territorial dos subprojetos, associada às concepções de formação e às decisões dos implementadores no âmbito da gestão e no nível dos subprojetos, neste caso os coordenadores de área. A questão que se mostrou fundamental na relação da UFF com as Secretarias de Educação foi a seleção das escolas-campo. Nessa questão fundamental, a universidade manteve o seu protagonismo, mesmo quando alguma Secretaria já havia selecionado algumas escolas. Nesses casos, a pedido dos gestores do Pibid-UFF a habilitação era trocada, seja para a unidade escolar ou para a(s) disciplina(s)/componente(s) curricular(es).

Percebemos, assim, mobilizando as proposições de Fonseca (1999), que *cada subcaso não foi um subcaso*, uma vez que esse predomínio na condução dos subprojetos investigados se mostrou comum a todos eles. A articulação mais ou menos direta da universidade com as Secretarias de Educação não trouxe efeitos sobre as parcerias efetivamente implementadas com as escolas-campo ao longo do recorte analisado, uma vez que a condução do Pibid-UFF se deu pelas decisões e ações da universidade no âmbito da gestão e, principalmente, apontou para as ações que se dão no âmbito de cada subprojeto, nas relações diretas com as escolas-campo a partir da seleção dos supervisores.

Consideramos que esta pesquisa pode contribuir para os estudos de implementação de políticas públicas educacionais através da abordagem proposta, que se mostrou adequada para a perspectiva longitudinal, ao proporcionar a comparação dos diferentes arranjos de implementação do Pibid e do Pibid-UFF, sobre as mudanças e permanências no âmbito da formulação e da implementação no caso analisado, apontando para as relações dinâmicas entre essas fases da política pública. Operamos com a abordagem dos arranjos de implementação numa perspectiva multinível, ou multiescalar, o que também difere das pesquisas desenvolvidas sob essa abordagem, ainda que tenhamos mantido a análise meso do Pibid, sem chegarmos até as dinâmicas formativas de professores desenvolvidas por cada subprojeto especificamente. O estudo de caso único incorporado possibilitou uma análise de natureza comparativa intracaso, essencialmente, demonstrando uma adequada associação teoria-método. Se mostrou igualmente profícua e pertinente a perspectiva interdisciplinar entre o campo da Política Educacional e de Políticas Públicas e através também da aproximação com o campo temático da política analisada – Formação de Professores – o que o distingue dos estudos já

desenvolvidos sob a mesma abordagem, que ainda pouco dialogam com o campo temático das políticas públicas investigadas.

Esta pesquisa também contribui com os estudos sobre o Pibid, ao trazer análises sobre dimensões dessa política ainda não analisadas. No caso específico, os resultados apontaram que, ainda que a construção de um terceiro espaço ou da alternância na formação de professores seja profícuo e desejável dentre os estudos recentes sobre a profissionalização do magistério, a construção desse entrelugar entre as instituições, atores e saberes através de um novo lugar institucional para a formação de professores não é simples, já que as instituições de formação de professores e de atuação profissional têm as suas dinâmicas e demandas próprias, inclusive do ponto de vista administrativo-burocrático. Nesta pesquisa, essas questões se mostraram relevantes para compreendermos a relação entre a UFF e as redes de ensino públicas de educação básica parceiras, através das Secretarias de Educação. Entretanto, essas mesmas questões não se mostraram decisivas para as boas parcerias acontecerem na escala local, já que o professor supervisor foi apontado como o ator central para o programa acontecer de maneira adequada.

A produção dos dados espaciais nos permitiu observarmos dimensões do objeto que não poderíamos analisar pelos outros dados, tais como, a dispersão das escolas-campo na escala dos municípios e a sua distribuição em relação à localização dos *campi* da UFF. Essa constitui uma das contribuições desta pesquisa para o campo da Política Educacional, tanto em termos metodológicos quanto empírico, ao nos atentarmos também para dimensão territorial da implementação dessa política educacional, ainda que no escopo da proposta dos formuladores da política.

As análises desenvolvidas nos permitem sintetizar alguns resultados para a pergunta *Quem conduz e para onde vai o Pibid?* Apontamos para a existência de dois grandes momentos do Pibid em termos de arranjos de implementação, que caracterizam mudanças especialmente nas suas capacidades políticas e na estrutura de governança a partir do Edital n.º 07/2018, ainda que essa governança não tenha se mantido no âmbito do Edital n.º 02/2020. Houve também mudanças significativas nos instrumentos, especialmente nos incentivos – bolsas e recursos de custeio e de capital -, e com a inclusão da Plataforma Freire / CAPES de Educação Básica para possibilitar uma maior participação das Secretarias de Educação e como um instrumento de gestão dos formuladores. Essas mudanças

implicaram em oscilação nas relações preferenciais entre os agentes no triângulo da formação docente do Pibid, de maneira a favorecer relações mais diretas entre a CAPES e as Secretarias de Educação.

Apesar dessas mudanças no âmbito da formulação, a partir deste estudo de caso, podemos dizer que ao se apropriarem do Pibid, os implementadores tendem a conduzi-lo, do ponto de vista político, pedagógico e territorial. Isso porque os resultados apontaram que no contexto do Pibid-UFF os arranjos foram implementados conforme as concepções de formação de professores dos gestores e coordenadores de área e sobre como deveriam estabelecer as relações com os demais agentes, até mesmo quanto à indução de expansão territorial dos subprojetos, sem necessariamente considerar as diretrizes estabelecidas pelos formuladores, exceto aqueles considerados essenciais para a instituição ser aprovada para participar das edições de 2018 e 2020, corroborando resultados de outro estudo de caso (Campelo, 2019; Campelo & Cruz, 2021). Apontam também para inovações dos implementadores, por exemplo, ao articularem o Pibid ao Programa de Residência Pedagógica na definição de subprojetos e gestão em conjunto.

Ainda nessa perspectiva de condução do Pibid, não foram percebidas oscilações na configuração no triângulo da formação docente do Pibid-UFF que já vinha sendo implementado, no qual prevalecem as ações da universidade em relação direta com as escolas-campo no nível dos subprojetos, através dos coordenadores de área junto a cada supervisor. Prevalecem as concepções dos implementadores na condução do programa alinhadas também às características organizacionais da universidade, inclusive quanto à institucionalização da política de formação de professores para a educação básica. Isso corrobora com um dos pressupostos fundamentais dos estudos de implementação sobre o quanto a implementação é atravessada por valores, crenças e trajetórias dos implementadores, assim como pelas características de cada contexto de implementação, resultando na política pública como ela efetivamente acontece (Lotta, 2015, 2019).

Temos clareza dos limites desta pesquisa, cujas análises se deram principalmente no âmbito da implementação da gestão dos Projetos Institucionais do Pibid-UFF para compreendermos os seus arranjos de implementação. Analisamos as informações dos subprojetos tendo como base as proposições dos

gestores, principalmente, buscando analisar os efeitos das suas ações na condução do programa na instituição. Também reconhecemos que os dados produzidos para esta pesquisa nos trouxeram informações sobre a implementação do Pibid-UFF nos subprojetos selecionados para além do que pudemos analisar nesta Tese e do escopo do objeto da pesquisa. Esses dados nos provocam novas questões de pesquisa para compreender a implementação do Pibid-UFF em cada um desses subprojetos especialmente a partir das escolas, *locus* da realização cotidiana das parcerias no “nível da rua” sob a atuação dos supervisores, e para o aprofundamento do olhar espacial sobre a implementação dessa política educacional, buscando compreender os contextos específicos das parcerias e como as atividades formativas se articulam às diferentes realidades escolares em uma perspectiva sócio-espacial.

Referências bibliográficas

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

ALMEIDA, M. H. T. Recentralizando a federação? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 29-40, jun. 2005.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C.; ANDRE, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, n.145, p.112-129 jan./abr. 2012.

ARAÚJO, A. C. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Ceará.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.

ARRETCHE, M. T. S. Quem taxa e quem gasta: a barganha federativa na federação brasileira. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 24, 69-85, jun. 2005.

ARRETCHE, M. T. S. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a Educação. Documento Final. **I Encontro Nacional da ANFOPE**. Belo Horizonte, nov. 1983.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento final. **VIII Encontro Nacional da ANFOPE**. Belo Horizonte, jul. 1996.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BICHIR, R. Governança multinível. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 19, p. 49-55, dez. 2018.

BICHIR, R. A emergência e a consolidação de programas de transferência de renda no Brasil, na Argentina e na África do Sul. In: GOMIDE, A. A.; BOSCHI, R. R. (Org.). **Capacidades estatais em países emergentes: o Brasil em perspectiva comparada**. 1. ed. Brasília: Ipea, 2016, p. 325-360.

BICHIR, R.; BRETTAS, G.; CANATO, P. Multi-level governance in federal contexts: The Social Assistance Policy in the City of São Paulo. **Brazilian Política Science Review**, v. 11, n. 2, p. 1-28, 2017.

BONAMINO, A.; MOTA, M. O.; RAMOS, M. E. N.; CORRÊA, E. V. Arranjo institucional de implementação do PAIC e burocratas de médio escalão. In: LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 193-223.

BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. Coleção Questões da Nossa Época. v. 35. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010a.

BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. In: _____. **Conversas com pós-graduandos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010b. pp. 81-98.

BRASIL. Lei n.º 3.848, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1960.

BRASIL. Lei n.º 3.958, de 13 de setembro de 1961. Incorpora à Universidade do Paraná a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 1961, republicado em 25 set. 1961 e retificado em 28 set. 1961.

BRASIL. Lei n.º 4.831, de 5 de novembro de 1965. Dispõe sobre as novas denominações das Universidades Federais das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 1965.

BRASIL. Decreto n.º 62.414, de 15 de março de 1968. Dispõe sobre a reestruturação da Universidade Federal Fluminense. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 mar. 1968.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução n.º 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. 2002b.

BRASIL. Decreto n.º 5.159, de 28 de julho 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jul. 2004.

BRASIL. Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 06 set. 2022. 2007a.

BRASIL. Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. 2007b.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília, DF, maio 2007. 2007d

BRASIL. Lei n.º 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 [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. 2007e.

BRASIL. Ministério de Educação. **Aviso de Chamamento Público MEC/CAPES/FNDE n.º 01, 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: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2022. 2007f.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. 2009a.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 jul. 2009. 2009b

BRASIL. Portaria n.º 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2009. 2009c.

BRASIL. **Edital CAPES/DEB n.º 02, de 25 de setembro de 2009.** Chamada Pública Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasil, DF, 2009. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>>. Acesso em 06 set. 2022. 2009d.

BRASIL. Portaria n.º 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 abr. 2010. 2010a.

BRASIL. Edital CAPES/DEB n.º 018, de 13 de abril de 2010. PIBID Municipais e Comunitárias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 2010. 2010b.

BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. 2010c.

BRASIL. Edital Conjunto n.º 002, de 25 de outubro de 2010. CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 2010. 2010d.

BRASIL. Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 jan. 2011. Brasil, 2010e.

BRASIL. Edital CAPES n.º 001, de 03 de janeiro de 2011. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 jan. 2011.

BRASIL. Decreto n.º 7.690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 mar. 2012. 2012a.

BRASIL. Portaria CAPES Pibid n.º 21, de 12 de março de 2012. Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Brasília. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 mar. 2012. 2012b.

BRASIL. Edital CAPES n.º 011, de 19 de março de 2012. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 mar. 2012, retificado em 20 abr. 2012. 2012c.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. 2013a.

BRASIL. **Portaria CAPES n.º 59, de 14 de maio de 2013**. Disciplina as condições gerais para a concessão e aplicação dos recursos financeiros, sua prestação de contas, aprova o Manual de Utilização de Recursos de Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa e o Manual de Prestação de Contas Online do Sistema Informatizado de Prestação de Contas (SIPREC). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-059-2013-auxpe-siprec-pdf>>. Acesso em 07 set. 2022. 2013b.

BRASIL. **Portaria CAPES n.º 096, de 18 de julho de 2013**. Portaria que aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013c. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Edital CAPES n.º 061, de 02 de agosto de 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 ago. 2013. 2013d.

BRASIL. Edital CAPES n.º 066, de 06 de setembro de 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade. **Diário**

Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 set. 2013. 2013e.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2016. Brasil, 2016a.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2016. 2016b.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 84, de 14 de Junho de 2016. Revoga a Portaria n.º 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2016. 2016c.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Brasil, 2016d.

BRASIL. **Portaria CAPES n.º 158, de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.residenciapedagogica.uema.br/wp-content/uploads/2018/11/PORTARIA_158_ATUALIZADA.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Edital CAPES n.º 07, de 01 de março de 2018 – Retificado em 27 de março de 2018**. Chamada Pública para Apresentação de Propostas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-7-pibid-alteracao-ii-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Edital CAPES n.º 06, de 01 de março de 2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 45, de 12 de março de 2018. Regulamento da concessão de bolsa e do regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário**

Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 mar. 2018 Brasil, 2018c.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 175 de 7 de agosto de 2018. Altera o Anexo I da Portaria n.º 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 ago. 2018. 2018d.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 219, de 27 de setembro de 2018. Institui e regulamenta o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 set. 2018. 2018e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, DF. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 07 set. 2022. 2018f.

BRASIL. Decreto n.º 9.665, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jan. 2019. 2019a.

BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 abr. 2019 – Edição extra. 2019b.

BRASIL. Decreto n.º 10.004, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 set. 2019. 2019c.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2019. 2019d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 fev. 2020. 2019e.

BRASIL. **Edital CAPES n.º 02, de 06 de janeiro de 2020**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. SEI/CAPES Processo n.º 23038.018672/2019-68. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022. 2020a.

BRASIL. **Edital CAPES nº 01, de 06 de janeiro de 2020.** Programa de Residência Pedagógica. SEI/CAPES Processo n.º 23038.018770/2019-03. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022. 2020b.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 75, de 26 de junho de 2020. Aprova o Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação da CAPES, para o período 2020-2023. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 jul. 2020. 2020c.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 2022. 2022a.

BRASIL. **Edital CAPES n.º 23, de 29 de abril de 2022.** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. SEI/CAPES Processo n.º 23038.004469/2022-18. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022. 2022b.

BRASIL. Portaria CAPES GAB n.º 86, de 11 de maio de 2022. Altera a Portaria n.º 83, de 27 de abril de 2022 que Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 maio 2022. 2022c.

CAMPELO. T. S. **Entre transformadores e reformadores: o Pibid e as disputas por sentidos e formação de professores.** 2019. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CAMPELO. T. S.; CRUZ, G. B. O Edital CAPES n.º 07/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil v. 15, n.33, p. 69-90, jul./set. 2019.

CAMPELO. T. S.; CRUZ, G. B. O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: a trajetória do programa entre 2007 e 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 29, n. 104.

CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 31, p. 94-119, set./dez. 2012.

CARVALHO, D. C.; QUINTEIRO, J. A formação docente e o Pibid: dilemas e perspectivas em debate. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 3, p. i-xii, jan./jun. 2013.

CARVALHO, J. M. **Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob o prisma do Modelo de Coalizões de Defesa.** 2019. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

CASSIOLATO, M. M. M. C.; GARCIA, R. C. PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. In: GOMIDE, A.; PIRES, R. R. C. (Eds.). **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014, p. 295-322.

CHINELLI, M. V. (Org.). **Prática cotidiana e formação profissional do professor**: reflexões sobre a docência na parceria Universidade – Escola Pública. Nova Iguaçu, RJ: Entorno, 2015.

CHINELLI, M. V.; GOMES, M. D.; TERRA, D. V.; YAMASAKI, A. (Orgs.). **Didática e formação de professores no Pibid da UFF**: entre o tangível e o intangível na construção de uma educação inovadora. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

CHINELLI, M. V.; GOMES, M. D.; SILVA, D. M.; TERRA, D. V.; YAMASAKI, A. (Orgs.). **Experiência e sentido**: formação de professores no encontro universidade-escolas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018a.

CHINELLI, M. V.; GOMES, M. D.; SILVA, D. M.; TERRA, D. V.; YAMASAKI, A. experiência docente como espaço de formação de sentidos. In: _____ (orgs.). **Experiência e sentido**: formação de professores no encontro universidade-escolas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Ofício Circular n.º 48/2012-DEB/CAPES**. Assunto: Orientação sobre prorrogação e alteração dos projetos Pibid aprovados pelos editais 02/2009 e 18/2010. Brasília, 22 de março de 2012. 2012a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Ofício Circular n.º 65/2012-DEB/CAPES**. Assunto: Aprovação da prorrogação dos projetos Pibid aprovados nos editais 02/2009 e 18/2010. Brasília, 18 de abril de 2012. 2012b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Ofício n.º 205/2012-DEB/CAPES**. Assunto: Resultado do Edital CAPES 11/2012 e orientações para início das atividades. Brasília, 15 de junho de 2012. 2012c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Ofício n.º 206/2012-DEB/CAPES**. Assunto: Resultado do Edital CAPES 11/2012 e orientações para início das atividades. Brasília, 15 de junho de 2012. 2012d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Despacho referente ao processo: 23038.001701/2010-14**. Assunto: Prorrogação da vigência do projeto. Solicita a prorrogação de prazo do projeto Pibid, edital 02/2009, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Coordenação de Valorização da Formação Docente. Brasília, 25 de junho de 2013. 2013a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Memo. n.º 207/2013/CGV/DEB/CAPES**. Assunto: prorrogação de ofício de vigência final. Brasília, 17 de dezembro de 2013. 2013b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022. 2013c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Acordo de Cooperação Técnica n.º 6/2018**. Acordo de Cooperação Técnica que entre si celebram a fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, visando apoio mútuo institucional à implantação das ações e programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF. SEI/CAPES Processo n.º 23038.007085/2018-62. 2018a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Manual de Orientações**. Execução de Despesas do Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica – ProF Licenciatura. Brasília, DF, set. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Manual_de_Orientaes__Execuo_de_Despesas_do_Programa_de_Fomento.pdf>. Acesso em 06 set. 2022. 2018b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação PDTIC 2020-2023**. DTI – Diretoria de Tecnologia da Informação. Brasília, DF, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020-pdtic-2020-2023-cgd-junho2020-pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Relatório de Auditoria Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (RP)**. Auditoria Interna. Relatório de Auditoria n.º 09/2021 (SEI n.º 1602946). Unidade Auditada - DEB/CAPES. Brasília, DF, dez. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Plataforma CAPES de Educação Básica**. Disponível em: <<https://eb.capes.gov.br/portal/>>. Acesso em: 07 set. 2022.

CORTEZ, A. C. S.; LOTTA, G. S. Empreendedores na construção de uma agenda intersetorial: a política de Educação em Direitos Humanos na cidade de São Paulo entre 2013-2016. **Agenda Política**, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 214-244, 2019.

COSTA, Paula Araujo da. **Arranjos Institucionais de Implementação**: analisando o Consórcio CEDERJ. 2021. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, R. de C. B. C. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu contributo para a formação de professores na Universidade Federal do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará.

DUBOIS, V. Politiques au guichet, politiques du guichet. **HAL Archives-Ouverts.fr**, p. 1-21, 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 26a. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2016.

EXNER, M. K.; CORRÊA, M. G.; LOTTA, G.; FARAH, M. F. S. Implementando diretrizes de gênero na escola: entre a obediência legal e cultural. **Revista @mbienteeducação**, v. 14, p. 33, 2021.

FARIA, C. A. P. Introdução. In: _____. (Org). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2012a. pp. 7-18.

FARIA, C. A. P. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil? In: _____. (Org). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2012b. pp. 123-152.

FIANI, R. Arranjos institucionais e desenvolvimento: o papel da coordenação em estruturas híbridas. In: GOMIDE, A. de Á.; PIRES, R. R. C. (Eds.). **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014, p. 57-81.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999.

FRANZESE, C.; ABRUCIO, F. Efeitos recíprocos entre federalismo e políticas públicas no Brasil: os casos dos sistemas de saúde, de assistência social e de educação. In: HOCHMAN, G.; FARIA, C. A. P. (Orgs.). **Federalismo e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2013, pp. 361-386.

FREITAS, L. M. A.; SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: sentidos em construção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.29, n.110, 2021.

FREITAS, L. M. A. Formação docente na UFF: perspectivas e desafios. In: **VII Encontro Anual do Pibid UFF e III Encontro Anual do PIRP UFF**. Encontro online. Universidade Federal Fluminense. Niterói, dez. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S. & FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: _____. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, p. 45-78.

GOMES, S. Políticas nacionais e implementação subnacional: uma revisão da descentralização pós-Fundef. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, p. 659 - 690, 2009.

GOMIDE, A.; PIRES, R. R. C. (Eds.). **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2014.

HILL, M.; HUPE, P. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**, v. 5, n. 4, p. 471-490, 2003.

HOCHMAN, G.; FARIA, C. A. P. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Federalismo e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2013, p. 11-26.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOUSSAYE, J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In: _____. **Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie**. Collection Pédagogies. 2. ed. ESF Éditeur, 2015.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago., 2014.

JACOMINI, M. A.; SILVA, A. A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 5. fev. 2019.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Vozes: Petrópolis; Edufal, Maceió, 2013.

KAZEPOV, Y. **Da cidadania à cidad(e)ania: cidades enquadradas em arranjos de governança multinível na Europa**. 2012. Disponível em: <http://www.resbr.net.br/wp-content/uploads/historico/yurikasepov.pdf>; acesso em janeiro de 2021.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**. v.9, n.18, jul/dez. 2012.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russel Sage, 1980.

LITVIN, F. V. B. **Um estudo avaliativo do Pibid**: contribuições para avaliação de programas educacionais. 2018. Tese (Doutorado). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Universidade de Brasília.

LOTTA, G. **Burocracia e implementação de políticas de saúde**: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: _____. (Org.) **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 11-38.

LOTTA, G. S.; GONÇALVES, R.; BITELMAN, M. F. A Coordenação Federativa de Políticas Públicas: uma análise das políticas brasileiras nas últimas décadas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 64, p. 2-18, jan./jun. 2014.

LOTTA, G. S.; GALVÃO, M. C. C. P.; FAVARETO, A. da S. Análise do Programa Mais Médicos à luz dos arranjos institucionais: intersectorialidade, relações federativas, participação social e territorialidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 9, p. 2761-2772, 2016.

LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **BIB**, São Paulo, n. 83, p. 21-42. 2017. (publicada em fevereiro de 2018).

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. T. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 43-74, jan./jun. 2018.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, 2019.

MARQUES, E. Governo, atores políticos e governança em políticas urbanas no Brasil e em São Paulo: conceitos para uma agenda de pesquisa futura. In: MENICUCCI, T.; GONTIJO, J. (Orgs.). **Gestão e políticas públicas no cenário contemporâneo**: tendências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MARQUEZAN, F. F. **A espiral da aprendizagem docente**: o processo formativo de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2016. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MARTELET, M. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. Dissertação

(Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MARTELET, M.; MOROSINI, M. C. O programa de bolsas de incentivo à docência (PIBID) e a abordagem do ciclo das políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 68-80, jan.-jun. 2015.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MARTINS, R.; LOTTA, G. S. Capital social e redes sociais como alternativa para análise de políticas públicas de educação: o caso de Icapuí-CE. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 843-860, out./dez. 2010.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, jul./set, 2014.

MATLAND, R. E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**, vol. 5, n. 2, Apr. 1995, p. 145-174.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. **Ciência(s) da Educação**. Coleção O que você precisa saber sobre... Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MELLO, J.; RIBEIRO, V. M.; LOTTA, G.; BONAMINO, A.; CARVALHO, C. P. de (Orgs.). Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: Ipea, 2020.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, vol. 20, n.28, p. 47-60, 2012.

MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores**. 2018. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MUYLAERT, N. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 84, 2019a.

MUYLAERT, N. Contribuições da Ciência Política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua. **Educação Online**, v. 14, p. 1-9, 2019b.

NASCIMENTO COCK, J. C. A. do. **Estudo de revisão do arranjo institucional de implementação de políticas: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NASCIMENTO COCK, J. C. A. do. Arranjo institucional de implementação de políticas: contribuições teóricas e analíticas para uma análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). In: CAETANO, A.; FREIRE, I.; CAVALCANTE, M.; FARIA, A. (Orgs.). **Profissão docente, investigação e sociedade: diálogos múltiplos**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2020, pp. 539-545.

NASCIMENTO COCK, J. C. A.; NASCIMENTO, A. M.; COSTA, P. A.; BONAMINO, A. M. C. Pesquisas sobre implementação de políticas educacionais no Brasil: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2022 (no prelo).

NÓVOA, A. Prefácio à segunda edição. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 7-10.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p. 23-36.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, A. C. P. Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019.

OLIVEIRA, B. R.; PEIXOTO, M. L. Programas de educação, pobreza e transferência de renda: a implementação do programa oportunidades no México. Arizona. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 27, n. 71, p. 1-26, jun. 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, M. M.; CARVALHO, C. P. de. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. In: PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando desigualdades: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p. 549-569.

OLIVEIRA, V. E.; LOTTA, G.; NUNES, M. Desafios da Implementação de uma Política Intersetorial e Federativa: o Programa Bolsa Família na visão de sua burocracia. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 70, p. 458-485, 2019.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 596-613, maio/ago. 2013.

PIRES, R. R. C. Burocracias, gerentes e suas “histórias de implementação”: narrativas de sucesso e fracasso de programas federais. In: FARIA, Carlos Alberto P. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2012, pp. 182-220.

PIRES, R. R. C. Arranjos institucionais para implementação de políticas e ações em Direitos Humanos. In: DELGADO, A.; GATTO, C.; REIS, M.; ALVES, P. **Gestão de políticas públicas de Direitos Humanos - Coletânea**. Brasília: Enap, 2016, pp. 189-210.

PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando desigualdades: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, p. 121-143, 2016.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. Governança e capacidades estatais a partir da abordagem dos arranjos e instrumentos de políticas públicas. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 19, p. 25-32, dez. 2018.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. Arranjos de implementação e ativação de capacidades estatais para políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem analítica e suas repercussões. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 29, p. 49-59, jun. 2021.

RADIN, B. A. Os instrumentos da gestão intergovernamental. In: PETERS, B.; PIERRE, J. (orgs.). **Administração pública: coletânea**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: ENAP, 2010, pp. 597-618.

RAMOS, M. E. N. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro: implementação e (re)formulação da política**. 2020. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RAMOS, M. E. N.; BONAMINO, A. M. C. O PNAIC no Rio de Janeiro: três arranjos institucionais de implementação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e108494, 2022.

RAMOS, M. E. N.; MUYLAERT, N. Efeitos não previstos na implementação do PNAIC. **Temas em Educação**, v. 29, p. 135-156, 2020.

RODRIGUES, R. C. C. **A Formação Docente: PIBID e o Estágio Supervisionado**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGUES, M. U.; MISKULIN, R. G. S.; SILVA, L. D.; FERREIRA, N. C. PIBID como “Terceiro Espaço” na Formação de Professores de Matemática no Brasil. **Rev. do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS**, vol. 9, n. 19, 2016.

SABATIER, P. A. An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein. **Policy Science**, vol. 21, n. 2/3, 1988, p. 129-168.

SABATIER, P. A. Top-down and bottom-up approaches to implementation research. In: Hill, M (ed). **The policy process: a reader**. New York, London: Harvester/Wheatsheaf, 1993.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SANTOS, T. C. de S. dos. **O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica**. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas: coletânea**. V.1. Brasília, Enap. 2006, pp. 21-42.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, jun. 2012.

SARTI, F. M. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação docente. In: CRUZ, G.; FERNANDES, C.; FONTOURA, H.; MESQUITA, S. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; CAPES; Endipe /DP et Alii, 2020, p. 49-60.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20180082, p. 1-21, 2021.

SCHEIBE, Leda. Políticas públicas para a formação de profissionais da Educação Básica. ANPED, 2008. In: **VII ANPED SUL. Anais eletrônicos...** Itajaí, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2008/>. Acesso em 29 out. 2020.

SCHEIBE, Leda. O Conselho Técnico-Científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011.

SEGATTO, C. I. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação**: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental. 2015. Tese (Doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. L. Os múltiplos papéis dos governos estaduais na política educacional brasileira: os casos do Ceará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Pará. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 6, p. 1179-1193, nov./dez. 2018.

SENADO FEDERAL. Agência Senado. Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/>. Acesso em: 06 set. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24a. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 254-273, mar. 2016.

SMITH, A. Governança de múltiplos níveis: o que é e como pode ser estudada. In: PETERS, B.; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública**: coletânea. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: ENAP, 2010, pp. 619-635.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 31-45, 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. Acórdão TCU n.º 591/2019. Secretaria das Sessões. Plenário. Sessão Ordinária. Ata n.º 8, de 20 de março de 2019. Data da aprovação: 27 de março de 2019. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 abr. 2019.

TRIPODI, Z. F.; SOUSA, S. Z. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p.228-253, jan./mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Resolução n.º 109, de 08 de junho de 1994**. Cria a Coordenação das Licenciaturas da UFF, definindo atribuições e composição. Sala das Reuniões. Niterói, RJ, 8 jun. 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Diretrizes para a formação de professores na UFF**. Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Coordenação das Licenciaturas da UFF. Niterói: EdUFF, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução n.º 50, de 03 de maio de 2004**. Estabelece a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF. Boletim de Serviço - Universidade Federal Fluminense, ano XXXIV – n.º 062, seção III - pág. 013. Niterói, RJ, 03 maio 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução n.º 76, de 16 de maio de 2007**. Modificação da Resolução

CEP n.º 109/1994 e criação do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense. Sala das Reuniões. Niterói, RJ, 16 maio 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Anexo I - Detalhamento do Projeto Institucional Pibid UFF**. Edital n.º 02/2009 - CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **I Relatório de Atividades do Pibid UFF. Relatório de Atividades Pibid-UFF 2009**. Edital n.º 02/2009 – CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Anexo I - Detalhamento do Projeto Institucional Pibid UFF 2**. Edital n.º 001/2011/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2011 - Parcial**. Edital n.º 02/2009 – CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 25 jan. 2012. 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2011 – Parcial**. Edital n.º 001/2011/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 15 mar. 2012. 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Ofício n.º 04/2012/UFF/PIBID UFF-2009**. Assunto: Apresenta resposta da UFF ao Edital n.º 011/2012/CAPES. Pró-Reitoria de Graduação, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Niterói, RJ, 03 maio 2012. 2012c.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Ofício n.º 01/2012/UFF/PIBID UFF 2**. Assunto: Apresenta resposta UFF ao Edital n.º 011/2012/CAPES. Pró-Reitoria de Graduação, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Niterói, RJ, 10 maio 2012. 2012d.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Divisão de Prática Docente. **Edital n.º 09, de 30 de julho de 2012**. Seleção externa de professores supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Niterói, RJ, 30 jul. 2012. 2012e.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2012 – Parcial**. Edital n.º 02/2009 – CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 25 mar. 2013. 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2012 – Parcial**. Edital n.º 001/2011/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, jan. 2013. 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Proposta - Edital n.º 61/2013 -Pibid 2013 – UFF**. CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013c.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2013 -Final**. Edital n.º 02/2009 – CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, 28 mar. 2014. 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2013 - Final**. Edital n.º 001/2011/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 17 fev. 2014. 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2014 – Parcial (Parte 1/2)**. Edital n.º 61/2013/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 10 fev. 2015. 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2014 – Parcial (Parte 2/2)**. Edital n.º 61/2013/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 10 fev. 2015. 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Edital n.º 01/2015 – Retificado**. Eleição de representantes para a Comissão de Acompanhamento do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid UFF. Pró-Reitoria de Graduação, Divisão de Prática Discente. Niterói, RJ, 05 mar. 2015. 2015c.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Comissão de Acompanhamento do PIBID - CAP Candidatos Eleitos 2015 a 2018**. Pró-Reitoria de Graduação, Divisão de Prática Discente. Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid UFF. Niterói, RJ, 30 abr. 2015. 2015d.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Relatório de Atividades 2015 – Parcial**. Edital n.º 61/2013/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, 30 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 616, de 20 de dezembro de 2017**. Estabelece a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF. Sala de Reuniões. Boletim de Serviço - Universidade Federal Fluminense, ano LII n.º 015, seção III, pág. 068. Niterói, RJ, 22 jan. 2018. 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Conselho Universitário. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2018-2022: A UFF do amanhã, como será?** Niterói, RJ, dez. 2017. 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF **Relatório de Atividades 2016 – Parcial**. Edital n.º 61/2013/CAPES/DEB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Niterói, RJ, fev. 2017. 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 131, de 14 de março de 2018**. Estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, altera a Resolução CEP n.º 76 de 16/05/2007 e dá outras providências. Sala de Reuniões. Boletim de Serviço - Universidade Federal Fluminense, ano LII, n.º 073, seção III, pág. 035. Niterói, RJ, 24 abr. 2018. 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 372, de 01 de agosto de 2018**. Dispõe sobre as formas de aproveitamento curricular de carga horária obtida pela participação de discente de curso de Licenciatura no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). Sala de Reuniões. Niterói, RJ, 01 ago. 2018. 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire Edital CAPES n.º 07/2018**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2018c.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Edital n.º 04, de 31 de maio de 2018 – Retificado**. Seleção Externa de Professores Supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – UFF. Pró-Reitoria de Graduação, Divisão de Prática Discente. Niterói, RJ, 31 maio 2018. 2018d.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Projeto Institucional – Plataforma CAPES de Educação Básica Pibid 2020** (Parte 1). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Projeto Institucional – Plataforma CAPES de Educação Básica Pibid 2020** (Parte 2). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Edital n.º 05, de 22 de junho de 2020**. Seleção Externa de Professores Supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – UFF. Pró-Reitoria de Graduação, Divisão de Prática Discente. Niterói, RJ, 22 jun. 2020. 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Reorganização dos núcleos do Projeto Institucional da UFF**. Niterói, RJ, 2020. 2020d.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Divisão de Prática Discente. **Edital n.º 01, de 29 de março de 2022**. Seleção Interna de Projeto para o Programa Licenciaturas 2022. Niterói, RJ, 29 mar. 2022. Disponível em: <<http://divisaopraticadiscente.uff.br/programa-licenciaturas/>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Acesso à Informação**. Institucional. Disponível em: <<http://acessoainformacao.uff.br/institucional/>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Apresentação**. Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=apresentacao>>. Acesso em: 8 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **A UFF nos municípios**. Disponível em: <<https://www.uff.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Cursos de Graduação – Niterói**. Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=localidade/curso/3098/graduacao>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **História da Faculdade de Direito**. Disponível em: <<https://direito.uff.br/historia-da-faculdade-de-direito/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Histórico – Niterói**. Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=historico-niteroi-no-grupo-niteroi>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **Sistema de Transparência da UFF**. Disponível em: <<https://app.uff.br/transparencia/graduacao>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

VICENTE, M. F. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a Formação Inicial de Professores**. 2016. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, out./dez. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

Apêndices

Apêndice A



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE PESQUISA

Neste documento, solicito autorização do(s) dirigente(s) da instituição _____ para realizar atividade de pesquisa. Neste documento, registramos o aceite para realização da pesquisa. Para tanto, preencha o seu nome abaixo, leia os tópicos explicativos e faça a assinatura na parte final. Muito obrigado!

Seu nome completo:

Função que desempenha na instituição: _____

Pesquisa: *Dimensão sócio-espacial da implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): um estudo de caso em uma instituição de ensino superior.*

Pesquisadoras Responsáveis: **Doutoranda:** Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1815, sob identificação de matrícula: 1912605, e-mail: juliana.nascimento.cock@gmail.com; **Professora Orientadora:** Dr^a Alicia Maria Catalano de Bonamino, que atende pelo endereço profissional na Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1815, e-mail: alicia@puc-rio.br.

Financiamento da pesquisa: a pesquisa conta com o apoio da Capes - Código de Financiamento 001.

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kenedy, 2o. andar, Gávea-22453-900 Rio de Janeiro. RJ.TEL. (21) 35271618.

Objetivos: Investigar a dimensão sócio-espacial da implementação da política pública de formação de professores Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ao longo do tempo, através de um estudo de caso no contexto de uma universidade federal, de modo a identificar a sua contribuição para o enfrentamento da dimensão sócio-espacial das desigualdades educacionais mediante as parcerias com as escolas das redes públicas de ensino. Para isso, foi escolhido o contexto dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense entre os editais de 2009 e 2020.

Metodologia: O estudo se vale das contribuições da abordagem qualitativa de pesquisa, com produção de dados mediante metodologia mista, que envolve: 1) análise bibliográfica e documental; 2) dados secundários da Prova Brasil e Censo Escolar para traçar o perfil das escolas parceiras e dados da Capes sobre o Pibid; 3) mapeamento e análise espacial utilizando Sistemas de Informações Geográficas (SIG/GIS); 4) entrevistas conduzidas junto aos Coordenadores Gerais do Pibid. Coordenadores Institucionais, de Gestão e de Área, representantes das Secretarias de Educação das redes das escolas selecionadas – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Niterói,

Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda, Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua, representante do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Estadual e da União de Conselheiros Municipais de Educação (Unome). O tempo médio estimado de duração das entrevistas é de 40 minutos. Considerando-se as diferentes categorias de entrevistados, a expectativa é que seja realizado um total de 35 entrevistas, de forma presencial, no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022, no local mais apropriado para cada participante. Apenas o primeiro contato se realizará de maneira não presencial através de e-mails individuais.

Riscos e benefícios: Há possibilidade de ocorrer algum constrangimento ao abordar temas relacionados à prática profissional. No entanto, todos os procedimentos levarão este risco em conta, respeitando os sujeitos envolvidos. Entre as medidas a serem adotadas para contornar possíveis riscos e desconfortos dos entrevistados, estão: a garantia de local reservado e de liberdade para não responder questões que possam ser consideradas constrangedoras; realização das entrevistas pela própria pesquisadora, que estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantia de confidencialidade e privacidade, da proteção da imagem e de não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima e de prestígio; garantia de que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos entrevistados; garantia de que caso o sujeito entrevistado se sinta constrangido ou desconfortável em responder alguma questão, ele poderá se retirar da entrevista imediatamente. Quanto aos benefícios, a participação nesta pesquisa não implica em nenhum benefício direto para o entrevistado. Entretanto, espera-se que este estudo contribua com informações importantes sobre a dimensão sócio-espacial da implementação de políticas de formação de professores, especialmente aquelas que acontecem em parcerias entre universidades e escolas das redes públicas, e o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato comigo, Juliana Cock, ou com a professora orientadora da pesquisa. Caso você tenha dificuldade para entrar em contato conosco, comunique o fato à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC Rio, pois esta é a instância da Universidade responsável pela revisão ética dos projetos de pesquisa.

Despesas decorrentes de participação na pesquisa: Não há despesas ou gastos pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O participante será indenizado pelo dano decorrente da pesquisa nos termos da lei.

Registro da garantia de sigilo e confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas não havendo identificação dos participantes, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados da pesquisa serão armazenados em computador pessoal da pesquisadora com senha durante a realização do estudo e por cinco anos após o encerramento da pesquisa. O participante pode interromper sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer penalização ou constrangimento

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo o ingresso da pesquisadora na instituição _____, entre agosto de 2021 e abril de 2022, para realização da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema,

das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de Doutorando em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados, havendo para isso uma codificação. Estou de acordo com a presença da pesquisadora nos espaços da instituição e de sua interação com professores, estudantes e/ou funcionários. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Assinatura: _____

Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock, pesquisadora.

Alicia Maria Catalano de Bonamino, orientadora.

_____, ____ de _____ de 2021.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

Apêndice B



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o: _____

Eu, Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock, RG 20.115.277-4, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO, autora da pesquisa **Dimensão sócio-espacial da implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): um estudo de caso em uma instituição de ensino superior** convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Ressalto que sua participação neste estudo é totalmente voluntária, livre de qualquer investimento financeiro, nem qualquer recompensa financeira, podendo desistir em qualquer momento durante a pesquisa. As informações contidas neste termo têm por objetivo firmar acordo escrito, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que você será submetido (a).

Pesquisa de Doutorado: Dimensão sócio-espacial da implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): um estudo de caso em uma instituição de ensino superior

Pesquisadora:

Doutoranda: Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock juliana.nascimento.cock@gmail.com | (021) 98838-6409

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kenedy, 2o. andar, Gávea-22453-900 Rio de Janeiro
 Rosana Cruz | rosana@puc-rio.br | (21) 3527-1618
 Ilda Lopes | ilda@puc-rio.br | (21) 3527-1618

Membros da Equipe:

Professora Orientadora:

Prof.ª Drª Alicia Maria Catalano de Bonamino
alicia@puc-rio.br | tel. (21) 3527-1815

Objetivos: Investigar a dimensão sócio-espacial da implementação da política pública de formação de professores Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ao longo do tempo, através de um estudo de caso no contexto de uma universidade federal, de modo a identificar a sua contribuição para o enfrentamento da dimensão sócio-espacial das desigualdades educacionais mediante as parcerias com as escolas das redes públicas de ensino. Para isso, foi escolhido o contexto dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense entre os editais de 2009 e 2020.

Justificativa: O Pibid é considerado uma relevante política pública educacional de formação de professores do Governo Federal e está em vigor desde dezembro de 2007, quando foi criado. Consideramos que tanto as mudanças nos arranjos institucionais do Pibid ao longo do tempo quanto a inclusão do indicador de expansão territorial dos Subprojetos, a partir do edital 07/2018, apontam para novas problemáticas e questões de pesquisa sobre esse programa, cuja análise pode trazer contribuições especificamente sobre a sua efetividade e alcance espacial, para os estudos sobre as políticas de formação de professores e para o campo da Política Educacional brasileira. Ressaltamos a inexistência de pesquisas que abordem esse tópico de pesquisa sobre o Pibid. A Universidade Federal Fluminense foi escolhida para o caso da pesquisa dada a sua característica multicampi em vários municípios do Estado do Rio de Janeiro e por ter uma experiência consolidada de participação no Pibid desde 2009.

Metodologia: O estudo se vale das contribuições da abordagem qualitativa de pesquisa, com produção de dados mediante metodologia mista, que envolve: 1) análise bibliográfica e documental; 2) dados secundários da Prova Brasil e Censo Escolar para traçar o perfil das escolas parceiras e dados da Capes sobre o Pibid; 3) mapeamento e análise espacial utilizando Sistemas de Informações Geográficas (SIG/GIS); 4) entrevistas conduzidas junto aos Coordenadores Gerais do Pibid. Coordenadores Institucionais, de Gestão e de Área, representantes das Secretarias de Educação das redes das escolas selecionadas – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda, Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua, representante do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consec), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Estadual e da União de Conselheiros Municipais de Educação (Unome). O tempo médio estimado de duração das entrevistas é de 40 minutos. Considerando-se as diferentes categorias de entrevistados, a expectativa é que seja realizado um total de 35 entrevistas, de forma presencial, no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022, no local mais apropriado para cada participante. Apenas o primeiro contato se realizará de maneira não presencial através de e-mails individuais.

Riscos e benefícios: Há possibilidade de ocorrer algum constrangimento ao abordar temas relacionados à prática profissional. No entanto, todos os procedimentos levarão este risco em conta, respeitando os sujeitos envolvidos. Entre as medidas a serem adotadas para contornar possíveis riscos e desconfortos dos entrevistados, estão: a garantia de local reservado e de liberdade para não responder questões que possam ser consideradas constrangedoras; realização das entrevistas pela própria pesquisadora, que estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantia de confidencialidade e privacidade, da proteção da imagem e de não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima e de prestígio; garantia de que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos entrevistados; garantia de que caso o sujeito entrevistado se sinta constrangido ou desconfortável em responder alguma questão, ele poderá se retirar da entrevista imediatamente. Quanto aos benefícios, a participação nesta pesquisa não implica em nenhum benefício direto para o entrevistado. Entretanto, espera-se que este estudo contribua com informações importantes sobre a dimensão sócio-espacial da implementação de políticas de formação de professores, especialmente aquelas que acontecem em parcerias entre universidades e escolas das redes públicas, e o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato comigo, Juliana Cock, ou com a professora orientadora da pesquisa. Caso você tenha dificuldade para entrar em contato conosco, comunique o fato à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC Rio, pois esta é a instância da Universidade responsável pela revisão ética dos projetos de pesquisa.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados da pesquisa serão armazenados em computador pessoal da pesquisadora com senha durante a realização do estudo e por cinco anos após o encerramento da pesquisa.

Financiamento da pesquisa: A pesquisa conta com o apoio da Capes - Código de Financiamento 001.

Eu, _____(nome do participante), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Autorizo o uso de áudio-gravação	
Sim	Não

[assinatura do participante]

[nome completo do(a) participante]

[assinatura da pesquisadora]

[assinatura da orientadora]

_____, ____ de _____ de ____.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Apêndice C

Roteiros das entrevistas

	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Doutoranda: Juliana C. A. do Nascimento Cock – Mat. 1912605 Orientadora: Profa. Dra. Alicia Bonamino
	<p style="text-align: center;">ROTEIRO – ENTREVISTA COORDENADORES GERAIS DO PIBID – DEB/CAPES</p>
DATA E HORÁRIO: _____ LOCAL: _____ ENTREVISTA Nº: _____ CÓDIGO NA PESQUISA: _____	
IDENTIFICAÇÃO Nome do entrevistado: _____ Idade: _____ Sexo: _____ E-mail: _____ Telefone de contato: _____ Instituição: _____ Cargo/Função: _____ Tempo no Cargo/Função _____ Data do 1º contato: _____	
TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL; RELAÇÃO COM A LICENCIATURA (Currículo Lattes) 1. Formação acadêmica e experiência profissional. 2. Ingresso e trajetória na instituição atual e tempo de permanência no cargo. 3. Atua/ou como professor de estágio curricular supervisionado/pesquisa e prática de ensino? 4. Já atuou em alguma outra política pública educacional? 5. Como chegou à coordenação geral do Pibid?	
Questões iniciais / introdutória: Fale sobre a posição que o Pibid ocupa dentre as políticas formação de professores para a educação básica que são fomentadas pela Capes e o porquê do seu desenho institucional ser em parceria entre IES e escolas públicas. O que a Capes espera das IES e das escolas-campo?	
1. O Pibid apresentou mudanças especialmente nos editais 07/2018 e 02/2020, com a inclusão de novos atores e novos instrumentos, ao mesmo tempo em que os recursos para bolsas e custeio foram reduzidos quando comparados aos editais de 2013 (61 e 66). Como foram pensadas essas mudanças? Quais eram os objetivos da Capes/DEB? 2. Como se deu efetivamente a participação dos diferentes atores estatais (secretários de educação dos estados, municípios e DF; gestores escolares e profissionais das universidades) e não estatais (Consed; Undime e os outros representantes de instituições que fizeram parte do Comitê de Articulação da Formação Docente nas UF) nos processos de formulação e implementação do Pibid durante a edição de 2018? Quais foram as razões para aquela nova governança? 3. Sobre a participação das Secretarias de Educação (estados, municípios e DF) nos processos de seleção das escolas-campo junto às IES para a implementação do Pibid no edital 07/2018, qual era/é o objetivo da Capes ao dar mais espaço para as SE nos processos de implementação do Pibid? E quanto à participação	

do Consed e da Undime, o que Capes esperava dessas instituições no âmbito do Pibid? Essas instituições deveriam atuar na indicação e/ou seleção das escolas-campo? E quanto às IES, o que a Capes esperava nos processos de seleção das escolas-campo?

4. A Capes/DEB incluiu o Consed e a Undime como partícipes do Acordo de Cooperação Técnica 6/2018 e outros atores estatais e não estatais através do Comitê de Articulação da Formação Docente em cada UF no edital de 2018, como dito anteriormente. O que mudou no edital 02/2020? Quais as razões daquela estrutura de governança ter sido reconfigurada no edital 02/2020? Quais os objetivos da Capes com aquelas mudanças?

5. Sobre a inclusão do *indicador 3* para seleção dos Projetos Institucionais (PI) das IES nos editais 07/2018 e 2/2020, o que a Capes/DEB compreende como "esforço de expansão territorial dos subprojetos" (edital de 2018) e "compromisso institucional para a expansão territorial dos subprojetos" (edital de 2020) no âmbito do Pibid? Quais as motivações para a inclusão desse indicador na avaliação dos Projetos Institucionais das IES? A expansão territorial dos Subprojetos esperada pela Capes é do ponto de vista dos *campi* das IES ou das escolas-campo e por quê? Quais as implicações da inclusão desse indicador para a formação de professores (seja com a expansão territorial das escolas-campo ou dos *campi*/cursos das IES) considerando os objetivos do Pibid?

6. A inclusão desse indicador 3, nos editais de 2018 e 2020, produziu algum efeito sobre o(s) padrão(ões) anterior(es) de implementação do Pibid nos *campi* das IES (cursos de licenciatura) e/ou na seleção das redes e das escolas-campo? Por que ele foi incluído como critério de seleção dos Projetos Institucionais das IES num edital que reduziu bolsas e recursos de custeio e capital (2018) e no outro que aprofundou essa redução (2020)?

7. Como a Capes/DEB compreende a autonomia e discricionariedade das IES na implementação do Pibid? E quanto aos processos de seleção das redes de ensino e escolas-campo nos contextos específicos dessas IES?

8. Tendo em vista os objetivos do Pibid e o seu desenho institucional, o que a Capes/DEB espera das escolas-campo para a formação de professores? E quanto aos efeitos do Pibid sobre essas escolas?

9. Fale sobre a inclusão das escolas cívico-militares (PECIM) como prioritárias dentre as escolas-campo no âmbito do Pibid no edital 02/2020. Quais os objetivos da Capes?

Perguntas de encerramento:

Quais os aprendizados que a DEB/Capes percebe a partir do Pibid para o fomento de políticas de formação de professores?

Como a DEB/Capes avalia o Pibid, tendo em vista os seus objetivos?

Há outras pessoas integrantes da Capes/DEB/Pibid que eu deveria entrevistar?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Doutoranda: Juliana C. A. do Nascimento Cock – Mat. 1912605
 Orientadora: Profa. Dra. Alicia Bonamino

ROTEIRO – ENTREVISTA
COORDENADORES INSTITUCIONAIS, DE GESTÃO E DE ÁREA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

DATA E HORÁRIO: _____ LOCAL: _____

ENTREVISTA Nº: _____ CÓDIGO NA PESQUISA: _____

IDENTIFICAÇÃO

Nome do entrevistado: _____

Idade: _____ Sexo: _____ E-mail: _____ Telefone de contato: _____

Instituição: _____ Cargo/Função: _____

Tempo no Cargo/Função _____ Data do 1º contato: _____

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL; RELAÇÃO COM A LICENCIATURA (Currículo Lattes)

1. Formação acadêmica e experiência profissional.
2. Ingresso e trajetória na instituição atual e tempo de permanência no cargo.
3. Atua/ou como professor de estágio curricular supervisionado/pesquisa e prática de ensino?
4. Já atuou em alguma outra política pública educacional de formação de professores?
5. Desde quando exerce o cargo de coordenação geral/de gestão/de área do Pibid-UFF? Como chegou ao cargo?

Questão inicial / introdutória:

Fale sobre a posição que o Pibid ocupa dentre as políticas de formação de professores na Universidade Federal Fluminense (na Divisão de Prática Docente).

1. Como a coordenação do Pibid-UFF percebe as mudanças no desenho institucional do Pibid ao longo do tempo, em especial quando comparamos as edições mais recentes – 2018 e 2020 – com aquelas até o edital de 2013 (*Participação de diferentes atores* - Secretarias de Educação, Consed, Undime, Comitê de Articulação da Formação Docente; as *mudanças nos instrumentos* – normativos, acordos de cooperação, bolsas, recursos de custeio e capital; e as *capacidades técnicas e políticas* na formulação e implementação dessa política)? E como era até o edital de 2013?
2. O que mudou (ou não) no Pibid-UFF com a participação dos diferentes atores estatais e não estatais (Seeduc e SME dos municípios participantes, Consed, Undime, o representante da Capes e da IES no Comitê de Articulação da Formação Docente e outros) nos processos de implementação (incluindo a seleção das unidades escolares e supervisores) do edital de 2018? E no edital de 2020? Como você avalia a participação desses novos atores nesses últimos editais do Pibid?
3. A partir do edital de 2018 a Capes incluiu o indicador 3 – *esforço de expansão territorial dos subprojetos* (07/2018) e *compromisso institucional para a expansão territorial dos subprojetos* (02/2020) – na seleção

dos Projetos Institucionais. Como o Pibid UFF interpretou/interpreta a inclusão pela Capes desse indicador 3 para a seleção do PI do Pibid? O que mudou efetivamente com a inclusão desse indicador?

4. Quais ações, processos ou mecanismos utilizados pelo Pibid-UFF para seguir a recomendação da Capes para esse indicador 3 no âmbito dos Subprojetos?

5. Como as redes de ensino parceiras foram selecionadas pelo Pibid-UFF? E quanto às unidades escolares, quais os critérios e mecanismos específicos de seleção? Houve mudança nas escolas selecionadas a partir do edital de 2018? Por quê?

6. Como é a relação com as escolas-campo? O Pibid-UFF busca um perfil específico de escolas-campo? Como você avalia a participação das escolas-campo nessas parcerias? E quanto às SE, como você avalia a sua participação no Pibid?

7. Em relação aos professores supervisores, quais os critérios de seleção no âmbito dos editais até 2013, em 2018 e em 2020? Se procura um determinado perfil de supervisores, qual? O gestor escolar participa da seleção das escolas e/ou dos supervisores? De que maneira?

8. Como o Pibid-UFF avalia o Pibid 2018? E o Pibid 2020? Essa avaliação é diferente do Pibid até o edital de 2013? Em que medida?

Perguntas de encerramento

Como a coordenação da UFF avalia o Pibid, tendo em vista os seus objetivos?

Quais os aprendizados que a UFF percebe a partir do Pibid para a realização de programas de formação de professores? E na relação com as escolas?

Há mais alguma coisa que você queira dizer?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Doutoranda: Juliana C. A. do Nascimento Cock – Mat. 1912605
 Orientadora: Profa. Dra. Alicia Bonamino

ROTEIRO – ENTREVISTA

FORPIBID; CONSED; UNDIME; CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RJ; UNCME; SEEDUC; SME-STO. ANTÔNIO DE PÁDUA, ANGRA DOS REIS, VOLTA REDONDA; CAP-UFF; IFF-STO. ANTÔNIO DE PÁDUA

DATA E HORÁRIO: _____ LOCAL: _____

ENTREVISTA Nº: _____ CÓDIGO NA PESQUISA: _____

IDENTIFICAÇÃO

Nome do entrevistado: _____

Idade: _____ Sexo: _____ E-mail: _____ Telefone de contato: _____

Instituição: _____ Cargo/Função: _____

Tempo no Cargo/Função _____ Data do 1º contato: _____

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL; RELAÇÃO COM A LICENCIATURA (Currículo Lattes)

1. Formação acadêmica e experiência profissional.
2. Ingresso e trajetória na instituição atual e tempo de permanência no cargo.
3. Atuou como professor na educação básica e/ou superior?
4. Já atuou em alguma política pública de formação de professores?
5. Como chegou à função/cargo na instituição para atuar junto ao Pibid?

Questões iniciais / introdutória:

Do ponto de vista da sua instituição, qual a importância do Pibid dentre as políticas públicas de formação de professores para a educação básica? E quanto ao seu desenho institucional ser em parceria entre IES e escolas públicas, qual papel cabe a cada uma na perspectiva da sua instituição?

1. A participação da sua instituição no Pibid começou a partir de qual edital da Capes? Por quê? Como foi o seu contato com o Pibid?

2. Como foi a participação da sua instituição na formulação e/ou na implementação do Pibid até o edital 61/2013? Como era a relação com as IES? Havia participação na indicação e/ou seleção das escolas-campo? Como era? Havia um perfil desejável para essas escolas?

3. Conforme consta no edital 07/2018 e no Acordo de Cooperação Técnica da Capes 06/2018, o Consed e a Undime puderam ter maior participação nos processos de implementação das políticas de formação de professores junto às SE a partir da criação do Comitê de Articulação da Formação Docente em cada UF. Esse Comitê deveria ser composto também por representante da Capes, das IES federais e estaduais, do Conselho Estadual e da Uncme.

[ForPibid] Como a sua instituição avaliou a criação desse Comitê e a participação dessas instituições nos processos de formulação e implementação do Pibid? / [Demais instituições] Como a sua instituição atuou

(junto às SE e no Comitê) no âmbito desse edital na formulação e/ou implementação do Pibid? Como se deu a relação desse Comitê com as IES? Em relação às escolas-campo para implementação do Pibid, havia algum perfil mais indicado? Quais os critérios estabelecidos para indicação e/ou seleção das escolas?

4. O edital atualmente em vigência – 02/2020 – não faz menção àquela estrutura de governança estabelecida no edital 07/2018. Sendo assim, como a sua instituição avaliou essa mudança? Como foi a atuação na formulação e/ou implementação no âmbito desse edital atual? O Comitê e as ações junto às SE foram mantidos? Como se deu a relação com as IES? E nos processos de indicação e/ou seleção das escolas-campo? Havia um perfil de escolas mais indicado para as parcerias?

5. Sobre a inclusão pela Capes do *indicador 3* "esforço de expansão territorial dos subprojetos" (07/2018) e "compromisso institucional para a expansão territorial dos subprojetos" (02/2020) no âmbito do Pibid para seleção dos Projetos Institucionais das IES, o que a sua instituição compreende como esforço ou compromisso de expansão territorial dos Subprojetos? Quais os efeitos esperados? Como esse indicador foi (ou deveria ter sido) implementado?

6. A inclusão do indicador 3 nos editais de 2018 e de 2020 produziu algum efeito sobre o(s) padrão(ões) anterior(es) de escolhas das redes de ensino parceiras e das escolas-campo do Pibid?

7. De um modo geral, como a sua instituição percebe essas mudanças no desenho institucional do Pibid ao longo do tempo? E como avalia a sua participação nos processos de formulação e implementação dessa política de formação de professores?

8. Como a sua instituição percebe e avalia a participação das escolas no âmbito do Pibid? A sua instituição teria algo a sugerir quanto à participação ou efeitos para as escolas no âmbito do Pibid?

Perguntas de encerramento

Como a sua instituição avalia o Pibid, tendo em vista os seus objetivos? A partir da experiência do PIBID, quais os aprendizados percebidos pela sua instituição para a realização de programas de professores, envolvendo parcerias entre IES e escolas?

Há mais alguma coisa que você queira dizer?

Apêndice D

Quadro 12 - UFF: Unidades Universitárias – Niterói

CAMPI	BAIRROS	UNIDADES UNIVERSITÁRIAS	CURSOS DE GRADUAÇÃO
GRAGOATÁ	São Domingos	Instituto de Ciências Humanas e Filosofia	Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Sociais (Licenciatura), Filosofia, Filosofia (Licenciatura), Sociologia
		Faculdade de Economia	Ciências Econômicas
		Instituto de Educação Física	Educação Física (Licenciatura)
		Instituto de Matemática e Estatística	Estatística, Matemática, Matemática (Licenciatura), Matemática – EAD (Licenciatura)
		Instituto de História	História, História (Licenciatura)
		Faculdade de Turismo e Hotelaria	Hotelaria (Tecnólogo), Turismo
		Instituto de Letras	Letras – Alemão, Letras – Alemão (Licenciatura), Letras – EAD (Licenciatura), Letras – Espanhol (Licenciatura), Letras – Francês, Letras – Francês (Licenciatura), Letras – Grego, Letras – Grego (Licenciatura), Letras – Inglês (Licenciatura), Letras – Italiano, Letras – Italiano (Licenciatura), Letras – Latim, Letras Português (Licenciatura)
		Faculdade de Educação	Pedagogia (Licenciatura)
		Instituto de Psicologia	Psicologia
		Escola de Serviço Social	Serviço Social
		<i>Colégio Universitário Geraldo Achilles dos Reis</i>	-
<i>Creche-UFF</i>	-		
PRAIA VERMELHA	São Domingos e Boa Viagem	Escola de Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo
		Instituto de Geociências	Ciência Ambiental, Geofísica, Geografia, Geografia (Licenciatura)
		Instituto de Computação	Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Tecnologia em Sistemas de Computação – EAD (Tecnológico)
		Escola de Engenharia	Desenho Industrial, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia de Recursos Hídricos e do Meio Ambiente, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química
		Instituto de Física	Física, Física (Licenciatura)
VALON-GUINHO	Centro	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis	Administração, Administração Pública, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Processos Gerenciais (Tecnológico)
		Instituto de Biologia	Ciências Biológicas, Ciências Biológicas (Licenciatura)

		Faculdade de Nutrição	Nutrição
		Faculdade de Odontologia	Odontologia
		Instituto de Química	Química, Química (Licenciatura), Química Industrial
		Instituto de Assuntos Estratégicos	Relações Internacionais
UNIDADES UNIVERSITÁRIAS ISOLADAS	Centro	Faculdade de Medicina; Instituto de Saúde Coletiva; Hospital Universitário Antônio Pedro	Medicina; Pesquisa, ensino e extensão em Saúde Pública e Meio Ambiente; Pesquisa, ensino e extensão em Saúde, Atendimento de diversas especialidades médicas
		Instituto Biomédico	Biomedicina
		Escola de Enfermagem	Enfermagem
		<i>Farmácia Universitária</i>	-
	São Domingos	Instituto de Artes e Comunicação Social	Arquivologia, Artes, Biblioteconomia e Documentação, Cinema e Audiovisual, Cinema e Audiovisual (Licenciatura), Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Estudos de Mídia, Jornalismo, Produção Cultural
		Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos	Segurança Pública, Segurança Pública – EAD (Tecnológico)
	Vital Brazil	Faculdade de Veterinária; Hospital Universitário de Medicina Veterinária Professor Firmino Mársico Filho (HUVET)	Medicina Veterinária; Atividades de ensino, pesquisa e extensão em Saúde Animal, Atendimento de diversas especialidades médico-veterinárias
	Ingá	Faculdade de Direito	Direito
	Santa Rosa	Faculdade de Farmácia; <i>Laboratório Universitário Rodolpho Albino (LURAEEx)</i>	Farmácia
	Icaraí	<i>Reitoria; Centro de Artes; EdUFF</i>	-

Fonte: Elaboração própria. Dados disponíveis em:

<https://www.uff.br/?q=localidade/curso/3098/graduacao>; acesso em 21 de janeiro de 2022. Foram identificados apenas os cursos de licenciatura, tecnológicos, sendo todos os demais do tipo bacharelado.

Quadro 13 - UFF: Unidades Universitárias – Interior

CAMPI	MUNICÍPIOS	UNIDADES UNIVERSITÁRIAS	CURSOS DE GRADUAÇÃO
ANGRA DOS REIS (2008)	Angra dos Reis (RJ)	Instituto de Educação de Angra dos Reis	Pedagogia (Licenciatura, em 1992), Geografia (Licenciatura), Políticas Públicas
CAMPOS DOS GOYTACAZES (1999)	Campos dos Goytacazes (RJ)	Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional de Campos	Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Sociais (Licenciatura), Geografia, Geografia (Licenciatura), História, História (Licenciatura), Psicologia, Serviço Social (em 1962)
MACAÉ (2012)	Macaé (RJ)	Instituto de Ciências da Sociedade de Macaé	Administração (em 1992), Ciências Contábeis (em 1992), Direito (2001)

NOVA FRIBURGO (2007)	Nova Friburgo (RJ)	Instituto de Saúde de Nova Friburgo	Biomedicina, Fonoaudiologia, Odontologia
PETRÓPOLIS (2015)	Petrópolis (RJ)	Escola de Engenharia de Petrópolis	Engenharia de Produção
POLO UNIVERSITÁRIO DE RIO DAS OSTRAS (2003)	Rio das Ostras (RJ)	Instituto de Ciência e Tecnologia	Ciência da Computação, Engenharia de Produção
		Instituto de Humanidades e Saúde	Enfermagem, Produção Cultural, Psicologia, Serviço Social
SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA (2009)	Santo Antônio de Pádua (RJ)	Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – Pádua	Ciências Naturais (Licenciatura), Computação (Licenciatura), Física (Licenciatura), Interdisciplinar em Educação do Campo (Licenciatura), Matemática (Licenciatura, em 1985), Matemática com ênfase em Matemática Aplicada e Computacional, Pedagogia (Licenciatura)
VOLTA REDONDA (2004)	Volta Redonda (RJ)	Escola de Engenharia Industrial Metalúrgica (1968)	Engenharia Metalúrgica (1961), Engenharia de Produção à Distância, Engenharia Mecânica, Engenharia de Agronegócios
		Instituto de Ciências Exatas (2010)	Física com ênfase em Física Computacional, Matemática como ênfase em Matemática Computacional, Química com ênfase em Química Tecnológica, Química (Licenciatura)
		Instituto de Ciências Humanas e Sociais (2006)	Administração, Administração Pública, Administração Pública – EAD, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia
CAMPUS AVANÇADO NA REGIÃO AMAZÔNICA (1972)	Oriximiná (PA)	<i>Unidade Avançada José Veríssimo</i>	Base física de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos para desenvolvimento de ações de extensão, ensino e pesquisa na região.
		<i>Hospital Maternidade São Domingos Sávio</i>	Assistência médica hospitalar e ambulatorial de serviços em Ginecologia, Obstetrícia e Neonatologia

Fonte: Elaboração própria. Dados disponíveis em: *A UFF nos Municípios* - <https://www.uff.br/>; acesso em 21 de janeiro de 2022. Foram identificados apenas os cursos de licenciatura e tecnológicos, sendo todos os demais do tipo bacharelado.

Apêndice E

Quadro 14 - Subprojetos Pibid-UFF 2013, ano 2015

Subprojetos	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas
Artes Visuais (Cinema)	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Biologia	62	4	Niterói (7)	10	Seeduc/RJ (7)
Ciências Naturais-Pádua	21	2	Sto. Antônio de Pádua (2)	3	SME – Sto. Antônio de Pádua (2)
Ciências Sociais-Campos	20	1	Campos dos Goytacazes (4)	3	Seeduc/RJ (3)
				1	IFF-Campos
Ciências Sociais	64	4	Niterói (8)	12	Seeduc/RJ (8)
Educação Física	45	2	Niterói (7)	8	Seeduc/RJ (6)
				1	SME – Niterói (1)
Filosofia	24	1	Niterói (4)	4	Seeduc/RJ (4)
Física	11	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Física-Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Geografia-Campos	24	2	Campos dos Goytacazes (3)	3	Seeduc/RJ (3)
Geografia	45	3	Niterói (4)	5	Seeduc/RJ (6)
			São Gonçalo (2)	2	
			Niterói	1	SME – Niterói (1)
História-Campos	34	2	Campos dos Goytacazes (3)	4	Seeduc/RJ (3)
História	62	4	Niterói (9)	10	Seeduc/RJ (8)
				1	SME – Niterói (1)
Informática-Pádua	12	1	Sto. Antônio de Pádua (1)	2	SME – Sto. Antônio de Pádua (1)
Interdisciplinar (Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Química)	29	2	Niterói (1)	5	Seeduc/RJ (1)
Letras - Espanhol	29	2	Niterói (3)	3	SME – Niterói (2)
				1	COLUNI
Letras - Francês	12	1	Niterói	1	Seeduc/RJ (1)
Letras – Inglês	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Letras - Português	41	3	Niterói (5)	8	Seeduc/RJ (5)
Matemática	30	2	Niterói (3)	5	Seeduc/RJ (3)

Pedagogia-Angra	62	3	Angra dos Reis (6)	5	SME - Angra dos Reis (5)
				2	Seeduc/RJ - Escola Indígena (1)
Pedagogia	84	5	Niterói (4)	6	SME – Niterói (2)
				1	Comunitária municipalizada (1)
				4	COLUNI
Pedagogia-Pádua	40	2	Sto. Antônio de Pádua (4)	5	SME – Sto. Antônio de Pádua (3)
				1	Seeduc/RJ (1)
Química	23	2	Niterói (4)	3	Seeduc/RJ (3)
				1	IFRJ (1)
Química-Volta Redonda	24	2	Volta Redonda (2)	2	Seeduc/RJ (2)

Fonte: elaboração da autora. Dados: Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2016 (UFF, 2016, p. 3-11).

Quadro 15 - Subprojetos Pibid-UFF 2013, ano 2016

Subprojetos	ID	CA	Municípios das Escolas / N. Escolas	SP	Redes / N. Escolas
Artes Visuais (Cinema)	12	1	Niterói (2)	2	Seeduc/RJ (1)
					COLUNI
Biologia	23	4	Niterói (8)	9	Seeduc/RJ (9)
Ciências Naturais-Pádua	20	2	Sto. Antônio de Pádua (2)	4	SME – Sto. Antônio de Pádua (2)
Ciências Sociais-Campos	-	1	Campos dos Goytacazes (3)	4	Seeduc/RJ (3)
				1	IFF-Campos
Ciências Sociais	57	4	Niterói (8)	12	Seeduc/RJ (7)
				2	CPII
Educação Física	45	3	Niterói (7)	8	Seeduc/RJ (7)
				1	SME – Niterói (1)
Filosofia	17	1	Niterói (5)	5	Seeduc/RJ (6)
			São Gonçalo (1)	1	
Física	8	1	Niterói (1)	1	Seeduc/RJ (1)
Física-Pádua	11	1	Sto. Antônio de Pádua (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Geografia-Campos	20	1	Campos dos Goytacazes (2)	2	Seeduc/RJ (2)
Geografia	38	3	Niterói (6)	7	Seeduc/RJ (10)
			São Gonçalo (3)	3	
			Niterói (1)	1	SME – Niterói (1)

História-Campos	34	2	Campos dos Goytacazes (4)	6	Seeduc/RJ (4)
História	-	4	Niterói (13)	11	Seeduc/RJ (10)
				1	SME – Niterói (1)
				1	COLUNI
Informática-Pádua	11	1	Sto. Antônio de Pádua (1)	2	SME – Sto. Antônio de Pádua (1)
Interdisciplinar (Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Química)	27	2	Niterói (1)	6	Seeduc/RJ (1)
Letras - Espanhol	26	2	Niterói (4)	2	SME – Niterói (2)
				2	COLUNI (1); CPIO (1)
Letras - Francês	8	1	Niterói	1	Seeduc/RJ (1)
Letras – Inglês	10	1	Niterói (2)	3	Seeduc/RJ (2)
Letras - Português	40	3	Niterói (5)	8	Seeduc/RJ (5)
Matemática	35	2	Niterói (4)	6	Seeduc/RJ (4)
Pedagogia-Angra	48	3	Angra dos Reis (4)	5	SME - Angra dos Reis (3)
				2	Seeduc/RJ - Escola Indígena (1)
Pedagogia	150	4	Niterói (4)	12	SME – Niterói (2)
				1	Comunitária municipalizada (1)
				4	COLUNI
Pedagogia-Pádua	37	2	Sto. Antônio de Pádua (5)	9	SME – Sto. Antônio de Pádua (5)
Química	22	2	Niterói (4)	4	Seeduc/RJ (3)
				1	IFRJ (1)
Química-Volta Redonda	21	2	Volta Redonda (2)	3	Seeduc/RJ (3)

Fonte: elaboração da autora. Relatório de Atividades Pibid-UFF 2013, ano 2016 (UFF, 2017c, p. 3-11). A quantidade de bolsistas ID dos subprojetos Ciências Sociais-Campos e História-Niterói não foram informados nesse Relatório.

Apêndice F

Quadro 16 - Subprojetos e Núcleos do Pibid-UFF 2020 e PIRP-UFF 2020

SUBPROJETOS E NÚCLEOS	CURSO/CAMPUS	PIBID	PIRP
Alfabetização	Alfabetização - Angra dos Reis	24	-
	Alfabetização - Niterói	-	24
	Alfabetização - Sto. Antônio de Pádua	-	24
Interdisciplinar Ciências/Biologia e Química	Ciências/Biologia - Niterói	-	24
	Química - Niterói	-	24
	Química - Volta Redonda	24	-
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa – Campus Niterói	-	24
Interdisciplinar Matemática e Física	Matemática - Niterói	16	8
	Física - Niterói	8	16
	Matemática – Sto. Antônio de Pádua	16	-
	Física – Sto. Antônio de Pádua	8	-
Educação Física	Educação Física - Niterói	24	-
Geografia, História, Sociologia	Filosofia - Niterói	-	8
	Geografia - Angra dos Reis	-	16
	Geografia - Campos dos Goytacazes	-	16
Filosofia, História, Sociologia	Geografia - Niterói	-	16
	História - Campos dos Goytacazes	-	16
Geografia	História - Niterói	24	-
	Sociologia - Campos dos Goytacazes	-	8
	Sociologia - Niterói	-	16

Fonte: Adaptado de UFF, 2020d.

Anexos

Anexo A

Aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 054/2021 – Protocolo 67/2021
À Distância (Pibid)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Dimensão sócio-espacial da implementação do Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Juliana Cristina Araujo do Nascimento (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Alicia Maria Catalano Bonamino (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso único incorporado que propõe investigar a dimensão sócio-espacial da implementação da política educacional de formação de professores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) ao longo do tempo de modo a identificar a contribuição para o enfrentamento das desigualdades educacionais, mediante as parcerias com escolas das redes públicas de ensino. O estudo será desenvolvido no contexto dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense –UFF, nos sub-projetos do campus sede- Niterói (Matemática, Física e História) e dos campi fora da sede- Santo Antonio de Pádua (Física), Angra dos Reis (Pedagogia) e Volta Redonda (Química), considerando o tempo do Edital de 2009 até o atual iniciado em outubro de 2020. A metodologia prevê estudo documental, coleta de dados secundários. Aplicação de ferramentas de Geoprocessamento do Sistema de Informações Geográficas (SIG/GIS) e entrevista semi-estruturada com coordenadores gerais do Pibid, coordenadores institucionais, gestão e da área do Pibid/UFF, e outros atores estatais e não estatais representantes de setores de articulação da política estudada.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

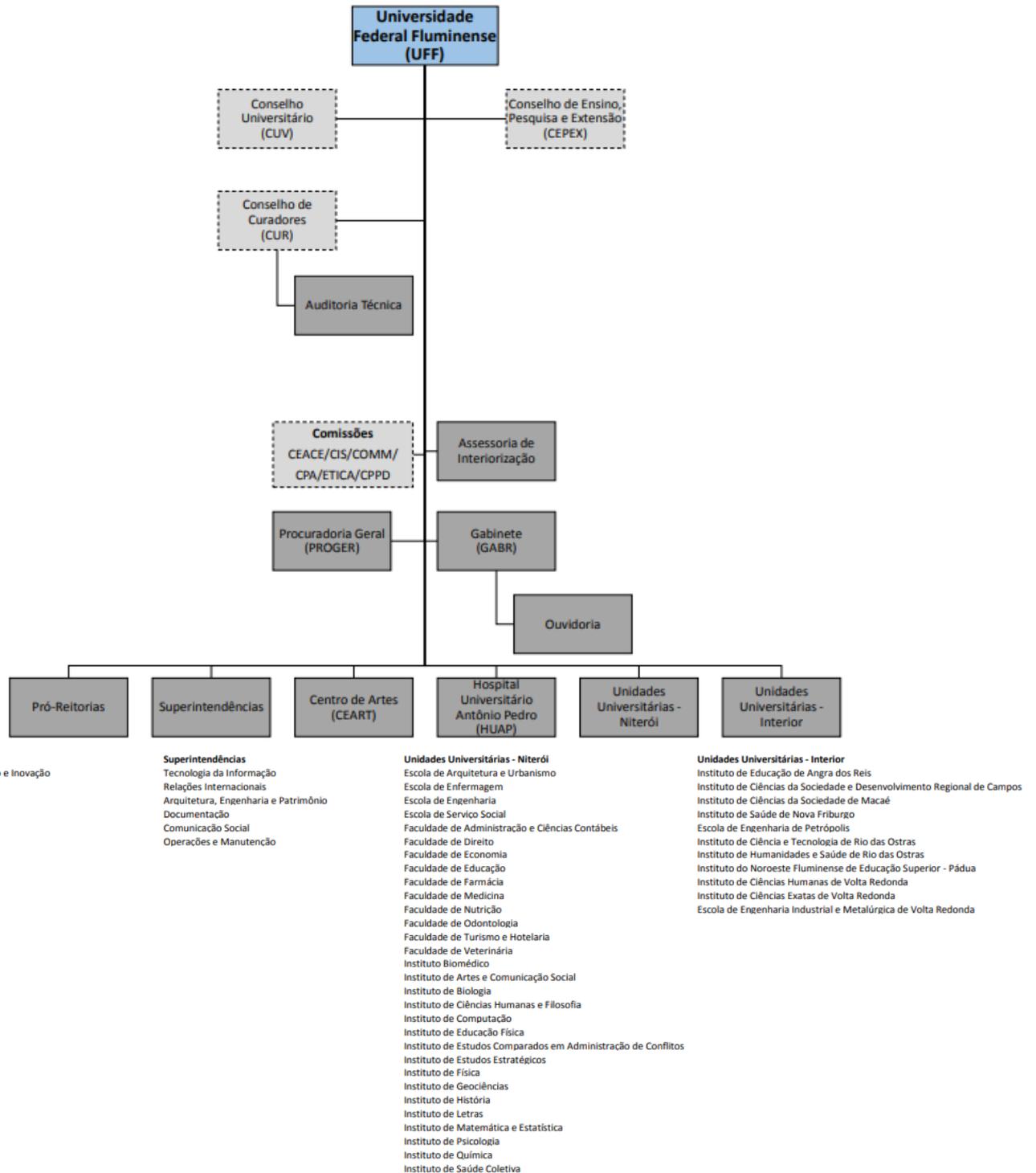

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2021

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrae@puc-rio.br

Anexo B

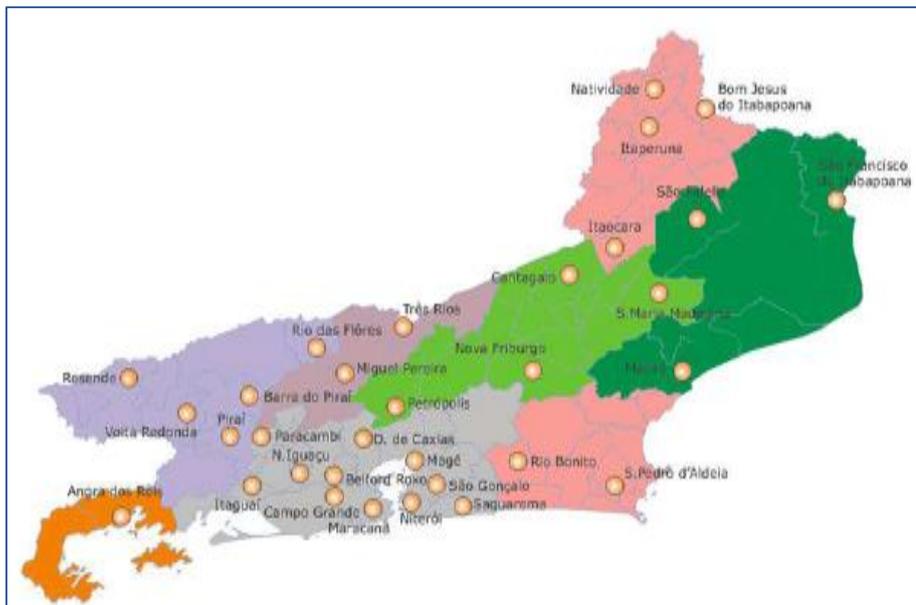
Figura 18 - Organograma da Universidade Federal Fluminense – UFF



Fonte: adaptado de *UFF – Organogramas*. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/uff_-_organograma.pdf; acesso em 19 de julho de 2022.

Anexo C

Figura 19 - Municípios dos polos de EaD do Consórcio CEDERJ



Fonte: adaptado de UFF, 2017b, p. 58. “A UFF, bem como todas as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, oferta cursos de graduação dentro do Consórcio CEDERJ, com recursos provenientes da UAB (Universidade Aberta do Brasil); uma rede de 32 polos regionais, que cobrem todo o Estado, alguns deles na região metropolitana”.

Anexo D

Seleção de bolsistas de iniciação à docência - Pibid-UFF 2009

Será publicado um Edital (desta Universidade) de chamada aos alunos dos cursos envolvidos no projeto. Neste Edital, além dos critérios já estabelecidos pelo Edital N° 02/2009 – CAPES/DEB, constarão, como critérios de seleção:

- estar cursando um período entre os 2º e 7º períodos de uma das licenciaturas participantes;
- não estar vinculado a qualquer outro projeto institucional, com ou sem bolsa de estudos, de modo a que possa dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares.

Como critérios de classificação, será ainda solicitado aos alunos candidatos:

- apresentar carta de intenções justificando seu interesse em participar do projeto e discutindo as razões pelas quais é necessário investir na qualidade da educação básica pública;
- ter cursado ou estar cursando disciplinas que tratem da didática específica ou da instrumentação para o ensino na área de conhecimento do curso do aluno.
- ter participado ou estar participando de atividade (s) de iniciação à docência de qualquer natureza, desde que orientada(s) por Docente da UFF e formalmente cadastrada(s) na Universidade.

Em caso de necessidade de desempate, se houver, serão utilizados os seguintes critérios:

- ser aluno oriundo da rede pública de educação básica;
- ser aluno com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

Outros itens a constar do Edital PIBID UFF de seleção dos Bolsistas de Iniciação à Docência são apresentados a seguir:

- A seleção será feita por uma comissão de três membros, presidida pelo Coordenador da Subárea;
- Os candidatos habilitados, não classificados para as vagas de Bolsista de Iniciação à Docência, formarão um cadastro que será usado na substituição dos bolsistas que venham a ser desligados do projeto no curso de um determinado período letivo;
- A cada semestre poderá ser lançado um novo Edital PIBID UFF, de modo a admitir alunos que passem a satisfazer as condições exigidas para a participação no projeto, caso haja vagas disponíveis;
- Havendo desistências de bolsistas durante o período de vigência do projeto e não havendo mais alunos no cadastro de um dado subprojeto, as bolsas poderão ser direcionadas para um subprojeto que delas tiver necessidade.

Os bolsistas selecionados serão avaliados semestralmente, a fim de terem sua permanência referendada ou a sua substituição indicada. Para esse fim, serão verificados sua frequência e pontualidade nas atividades previstas e os resultados do trabalho desenvolvido nas escolas. A frequência e a pontualidade serão acompanhadas e registradas pelo Professor Supervisor. Os resultados do trabalho serão avaliados por meio de:

- relatórios quinzenais;
- resenhas de textos e artigos, relacionados às áreas de Educação e Ciências, selecionados para leitura e discussão;
- reuniões quinzenais de cada grupo de bolsistas do projeto para avaliação do desenvolvimento do trabalho individual e do grupo;
- seminários semestrais para avaliação do desenvolvimento do trabalho individual e do grupo;
- apresentações orais em eventos acadêmicos da Universidade voltados para as Licenciaturas - *Mostra de Iniciação a Docência da UFF e Seminário de Práticas Pedagógicas, Pesquisa e Extensão na Formação do Professor* -, um em cada semestre, acerca das experiências

Fonte Extraído de: Projeto Institucional Pibid-UFF 2009, item 12, p. 9-10.