

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

LÂNICA MOREIRA BORGES RESENDE

**O PIBID NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DO
PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA: UM BALANÇO DO
CONHECIMENTO NO GT 8 DA ANPED**

INHUMAS
2023

LÂNICA MOREIRA BORGES RESENDE

**O PIBID NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DO
PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA: UM BALANÇO DO
CONHECIMENTO NO GT 8 DA ANPED**

Dissertação de mestrado apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dra^a Eliane Gonçalves Costa Anderi.

INHUMAS
2023



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Lânica Moreira Borges Resende

E-mail: lanica.aluno@ueg.br

Dados do trabalho

Título: O PIBID NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA: UM BALANÇO DO CONHECIMENTO NO GT 8 DA ANPED

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 28 /04/2023

Local Data

Documento assinado digitalmente

LANICA MOREIRA BORGES RESENDE

Data: 28/04/2023 21:55:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente

ELIANE GONCALVES COSTA ANDERI

Data: 01/05/2023 16:11:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

UEG/Unidade Universitária de Inhumas - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEG/Inhumas)
Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 -
www.ppge.ueg.br - E-mail: ppge@ueg.br

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M433p Moreira Borges Resende, Lânica
O PIBID NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DO
PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA: UM BALANÇO DO
CONHECIMENTO NO GT 8 DA ANPED / Lânica Moreira Borges
Resende; orientador Eliane Gonçalves Costa Anderi. --
Inhumas, 2023.
104 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. PIBID. 2. Identidade docente. 3. Identidade do
professor formado em pedagogia. 4. ANPED. 5. GT8 -
Formação de professores. I. Gonçalves Costa Anderi,
Eliane , orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº **15** da sessão de Defesa de Dissertação de **LÂNICA MOREIRA BORGES RESENDE** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e nove dias do mês de março de dois mil e vinte e três (29/03/2023)**, a partir das **13:30h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**O Pibid na constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia: um balanço do conhecimento no GT 8 da Anped**". Os trabalhos foram instalados pelo (a) Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gonçalves Costa Anderi (Presidente), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Renata Ramos da Silva Carvalho- PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof^ª. Dr^ª. Mirza Seabra Toschi (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gonçalves Costa Anderi, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eliane Gonçalves Costa Anderi (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Renata Ramos da Silva Carvalho- PPGE/UEG-Inhumas
(Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Mirza Seabra Toschi- (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **ELIANE GONCALVES COSTA ANDERI, Docente de Ensino Superior**, em 30/03/2023, às 10:24, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO, Docente de Ensino Superior**, em 30/03/2023, às 16:00, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Mirza Seabra Toschi, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 17:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **45067849** e o código CRC **D45488F3**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020002897



SEI 45067849

LÂNICA MOREIRA BORGES RESENDE

O PIBID NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA: UM BALANÇO DO CONHECIMENTO NO GT 8 DA ANPED

Dissertação de mestrado apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi.

Aprovada em ____ de _____ de _____ pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi – UEG
Orientadora-presidente

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi - UEG
Examinadora externa

Profa. Dra. Renata Ramos Silva Carvalho – UEG
Examinadora interna

Para
Heloyse e Helena

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, pelo dom da vida, pela saúde e pela oportunidade de realizar meu mestrado na Universidade Estadual de Goiás.

Agradeço aos meus pais, Iva e José, eles são essenciais na minha vida pessoal e profissional. Agradeço por todo apoio, pela presença em todos os momentos de minha vida, pelo incentivo na caminhada dos meus estudos. Muito obrigada, vocês são a base de tudo!

Ao meu marido, Sidney, por incentivar meus estudos, por acreditar na minha capacidade, por sonhar meus sonhos, por compreender minha ausência em alguns momentos e por ser pai com maestria. Só posso dizer muito obrigada e afirmar que este trabalho também é fruto da sua colaboração no decorrer deste mestrado.

À minha orientadora, Eliane Anderi, por me presentear como sua orientanda, por acreditar em meu potencial e persistir para que eu seguisse firme com meu trabalho. Agradeço imensamente, por todo aprendizado em suas orientações, por toda força e sabedoria expressa em suas palavras. Meu muito obrigada!

Às professoras Renata Ramos e Valdirene Oliveira, pelo apoio prestado no decorrer de minha formação acadêmica. Relação que se iniciou na graduação e perdura até hoje, no mestrado. Muito obrigada!

À Universidade Estadual de Goiás, tenho muito orgulho em ter realizado nesta unidade minha graduação, Licenciatura em Pedagogia; pós-graduação *lato sensu*, Docência Universitária; e, agora, o mestrado em educação na primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Ao PIBID Pedagogia-Inhumas, conduzido durante os três anos da minha participação no programa, pelas professoras coordenadoras: Valdirene Oliveira e Silvana Pinheiro. Esse espaço de formação e estudos contribuiu significadamente para a minha formação inicial e reflete até hoje nas minhas escolhas profissionais.

Aos professores que ministraram as disciplinas no mestrado, sendo eles: Liliane Barros, Simone de Magalhães, Sylvana Noletto, Renata Ramos, Valdirene Oliveira, Rodrigo Roncato, Simone Barcelos, Made Júnior e Eliane Anderi. Saibam que suas aulas foram de grande relevância durante este tempo no mestrado e contribuiram muito para a minha formação.

À minha amiga de estudos, Priscilla Jéssica, por todas as experiências vivenciadas desde a graduação até o mestrado. Coursar disciplinas e dividir momentos de estudos com você tornou o processo do mestrado mais suave.

Agradeço também às professoras Adda Daniella Lima Figueiredo Echalar (Suplente Externo), Mirza Seabra Toschi (Membro Externo), Renata Ramos da Silva Carvalho-PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno) e Valdirene Alves de Oliveira - (Suplente Interno) por terem aceitado participar da qualificação e da defesa da dissertação, certamente, serão de grande valia as suas análises para este trabalho.

Enfim, quero agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desta dissertação de mestrado. Trago um pouco de cada um de vocês comigo!

RESUMO

Este estudo traz elementos sobre a produção do conhecimento do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), fazendo um recorte sobre a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. O objeto de estudo da pesquisa é: “o PIBID na constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Trazemos como pergunta central: como a produção do conhecimento sobre o PIBID vem refletindo a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia? Com o intuito de responder a essa questão, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: identificar, a partir do levantamento da produção do conhecimento do PIBID nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais no GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, como está sendo estudada a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia; e como objetivos específicos: conceituar identidade docente; contextualizar historicamente as origens do PIBID e o seu desenvolvimento até os dias atuais; levantar e catalogar os trabalhos produzidos no GT8 da ANPEd que abordam o PIBID; discutir a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia a partir da relação com o PIBID. Com abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fonte os editais normativos do PIBID e o site da ANPEd. A partir do site da ANPEd, foi realizado um balanço do conhecimento no GT – 8, Formação de professores, acerca do objeto de estudo. Foram levantados oito estudos que tratam sobre o PIBID, desse modo, a pesquisa traz, a partir da análise, elementos que ajudam a pensar sobre como o PIBID vem refletindo a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Como fundamentação teórica, analisamos o arcabouço legal do PIBID, além de teóricos como Anderi (2017), que analisou o referido programa; e estudos de Shiroma (2005), Silva (2011; 2016), Dourado (2011), Gallo (2009), Brzezinski (2009), Pimenta (2012) e Saviani (2008). Os resultados nos mostraram que a formação inicial dos acadêmicos que fizeram parte do PIBID permitiu uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, entretanto, inferimos que a produção do conhecimento sobre o PIBID vem refletindo a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia, admitindo a prática como elemento central, uma vez que a ênfase dada, nos textos analisados, está na dimensão prática e na inserção profissional voltada para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; PIBID; Identidade docente e do professor formado em pedagogia; GT8 - Formação de professores, da ANPEd.

ABSTRACT

This study brings elements about the production of knowledge from PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation), making an excerpt on the constitution of the identity of teachers and teachers trained in pedagogy. The object of study of the research is: “PIBID in the constitution of the identity of teachers and teachers trained in pedagogy. We bring as a central question: how has the production of knowledge about PIBID been reflecting the constitution of the identity of teachers and teachers trained in pedagogy? In order to answer this question, we present as a general objective of the research: to identify, from the survey of PIBID's knowledge production in the Annals of National Scientific Meetings in GT8 of the National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPEd, how the constitution of the teaching identity and of the teacher trained in pedagogy is being studied; and as specific objectives: to conceptualize teaching identity; historically contextualize the origins of PIBID and its development up to the present day; survey and catalog the works produced in GT8 of ANPEd that address PIBID; discuss the constitution of the identity of teachers and teachers trained in pedagogy based on the relationship with PIBID. With a qualitative approach, we carried out a bibliographical and documental research, having as a source the normative public notices of PIBID and the website of ANPEd. From the ANPEd website, a balance of knowledge was carried out in GT - 8, Teacher training, about the object of study. Eight studies that deal with PIBID were raised, thus, the research brings, from the content analysis, elements that help to think about how the PIBID has been reflecting the constitution of the teaching identity and of the teacher trained in pedagogy. As a theoretical foundation, we analyzed the legal framework of PIBID, in addition to theorists such as Anderi (2017), who analyzed the said program; and studies by Shiroma (2005), Silva (2011; 2016), Dourado (2011), Gallo (2009), Brzezinski (2009), Pimenta (2012) and Saviani (2008). The results showed us that the initial training of academics who were part of PIBID allowed a closer relationship between university and school, between theory and practice, however, we infer that the production of knowledge about PIBID has been reflecting the constitution of the teaching identity and of the teacher trained in pedagogy, admitting the practice as a central element, since the emphasis given, in the texts analyzed, is in the practical dimension and in the professional insertion aimed at the labor market.

Keywords: Initial teacher education; PIBID; Identity of teachers and teachers trained in pedagogy; GT8 - Teacher training, from ANPEd.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Demonstrativo dos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped no período de 2008 a 2021.....	65
Gráfico 2 - Tipos de Estudos.....	67
Gráfico 3 - Categorias.....	68
Quadro 1 - Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - 1978/2021	55
Quadro 2 - Grupos de trabalho da ANPEd	58
Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos por GTs	61
Quadro 4 - Artigos analisados.....	66
Quadro 5 - Demais trabalhos que abordam o PIBID.....	72
Quadro 6 - Trabalhos do GT8 - Formação de professores (2008/2021)	95

LISTAS DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
e- MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC	Índice Geral de Curso
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	Portable Document Format
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docências
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica / Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCH	Teoria do Capital Humano
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos;
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro;
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá;

UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana;
UNEB Universidade do Estado da Bahia.

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO INICIAL E A IDENTIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA.....	25
1.1 Educação e Trabalho	25
1.2 Cenário e Perspectivas da Formação Inicial de Professores.....	30
1.3 Aspectos da Construção da Identidade docente e do professor formado em pedagogia	37
CAPÍTULO 2 CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DO PIBID.....	41
2.1 Contexto do surgimento do PIBID	41
2.2 Desenvolvimento do PIBID	43
CAPÍTULO 3 O QUE DIZEM OS TRABALHOS DO GT 8 DA ANPED SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA NO PIBID	53
3.1 Um pouco da história da ANPEd e seus Grupos de Trabalho (GTs).....	53
3.2 Trabalhos Delimitados no Estudo	64
Texto 1 – O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. – Tatiana Moraes Queiroz de Melo (2015) e Silvana Ventrone (2015)	69
Texto 2 – PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. – Francisco Cleiton Alves (2015)	69
Texto 3 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. – Natalia Neves Macedo Deimling (2015) e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (2015).....	70
Texto 4 – A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática. Fernanda Lahtermaher Oliveira (2017)	70
Texto 5 - Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI. – Cibele Faria Cunha (2017) e Flávia Sueli Fabiani Marcatto (2017)...	70
Texto 6 - Egressos do PIBID: o caso de inserção profissional de uma professora de matemática – Fernanda Lahtermaher Oliveira (2019).....	71
Texto 7 - Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem de diversidade na formação docente. – Joana Maria Leoncio Nunez (2019).....	71
Texto 8 - Inserção profissional de professores egressos do PIBID. – Lorene dos Santos (2021)	71
3.3 Análise da Produção Levantada: Constituição da Identidade Docente e do professor formado em Pedagogia	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES.....	95

INTRODUÇÃO

Investigar e ampliar o debate sobre a formação inicial de professores significa aprofundar em uma área de estudo rodeado por contradições e ideologias. A melhoria da qualidade da educação fica à mercê do jogo de interesses de uma pequena parcela dominante da sociedade. Ao pesquisador em educação, que acredita na transformação da realidade social e educacional, cabe o comprometimento com a produção de conhecimentos e com a investigação sobre os processos que envolvem questões sobre como a formação de professores é pensada e acontece. Os caminhos para a melhoria da qualidade na educação e na formação de professores no Brasil são, cada vez mais, alvos de debates. O investimento na formação docente, efetivado por políticas públicas educacionais, é apontado como um dos caminhos para essa melhoria da qualidade. É nesse contexto que surge e se justifica o interesse por esta pesquisa e, especificamente, pelo tema de investigação.

O ingresso em um programa de iniciação à docência logo no início da formação e seu elo com a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia é o objeto de estudo desta pesquisa de mestrado do Programa de Pesquisa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. Nessa premissa, o estudo sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua relação com a identidade docente e a inserção profissional tem significativa relevância dentro do campo da docência. O estudo sobre o PIBID e a constituição da identidade abrange as dimensões da formação teórica, política, técnica e prática. Portanto, estudar esse programa de iniciação à docência tem como foco lançar um olhar sobre a sua relação com a identidade docente e do professor formado em pedagogia de forma ampla.

O interesse por este estudo tem a ver com a oportunidade que a pesquisadora teve de ser integrante do PIBID do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás (UEG), o que proporcionou experiências com desenvolvimento de projetos na Educação Básica, especificamente, Educação Infantil, momentos formativos e participações em eventos diversos durante três anos, no período de 2013 a 2015, logo nos primeiros semestres do curso de graduação. Concluindo os cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*, e sendo professora iniciante na Educação Infantil, as indagações sobre a relevância ou não da participação no programa para a constituição da identidade do professor formado em pedagogia e para a inserção profissional foram tornando-se persistentes e acarretaram a

elaboração do projeto de pesquisa, bem como a participação e aprovação no mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Temos como problema de pesquisa: como a produção do conhecimento sobre o PIBID vem refletindo a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia? Já em relação aos objetivos, temos o seguinte. Objetivo geral: identificar, a partir do levantamento da produção do conhecimento do PIBID nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais no GT8 da ANPEd, como está sendo estudada a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Objetivos específicos: conceituar identidade docente e do professor formado em pedagogia; contextualizar historicamente as origens do PIBID e o seu desenvolvimento até os dias atuais; levantar e catalogar os trabalhos produzidos no GT8 da ANPEd que abordam o PIBID e a identidade docente e do professor formado em pedagogia; discutir a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia a partir da relação com o PIBID. É um estudo com abordagem qualitativa, pois exige do pesquisador a adoção de diferentes procedimentos de coleta de dados como forma de entender e enxergar a complexidade do tema que está sendo estudado. Serão aparatos para a pesquisa o arcabouço legal do PIBID; as contribuições teóricas de Anderi (2017), que analisou o referido programa; e demais autores que discorrem sobre formação de professores, o PIBID, e a identidade docente, tais como: Shiroma (2005), Silva (2011; 2016), Saviani (2008) e Libâneo (2000).

O percurso metodológico é composto pela revisão da literatura, análise documental e balanço de conhecimento. A revisão de literatura consiste na tarefa de encontrar elementos, por meio de citações, que reforcem os argumentos, que testem hipóteses e sirvam de alicerce para a argumentação (VIEIRA, 2010). Contaremos também com a análise documental, a fim de contextualizar historicamente as origens do PIBID e o seu desenvolvimento até os dias atuais. Para Silva et al. (2010), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, pois deles podemos extrair e resgatar informações ricas para entendimento de objetos que precisam de compreensão da contextualização histórica. Sobre o uso de documentos oficiais, Shiroma et al. (2005, p.429) pontua:

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.

Lançando mão do exposto e considerando o tema e objetivo da pesquisa, percebemos que a análise de documentos oficiais (legislações, relatórios, editais, etc) é um procedimento metodológico muito importante na pesquisa em educação, pois o estudo de documentos permite constatar uma transformação no discurso utilizado pelos seus elaboradores de acordo com a época vigente. Somando a esse instrumento, utilizaremos também o balanço da produção de conhecimento. Saviani (2007) ressalta que para verificar o estado do objeto que se refere ao problema escolhido é preciso realizar um levantamento do que foi produzido sobre o tema tratado. O conceito de balanço, pensado como uma radiografia, é uma descrição razoavelmente detalhada do estado em que se encontra a área do conhecimento em um determinado momento. O balanço da produção do conhecimento “[...] implica, portanto, identificar, na sua produção, os aspectos positivo e negativo, os avanços e recuos, os ganhos e as perdas” Saviani (2007, p.149). Nesse sentido, realizaremos um levantamento dos textos publicados sobre o PIBID no GT - 8 - Formação de professores - dos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A escolha pela ANPEd se deu por ser uma entidade reconhecida por congregar um número significativos de pesquisadores filiados aos diferentes programas de pós-graduação do país, em função do rigor científico empregado na seleção dos trabalhos a ser apresentados em suas reuniões anuais, por agregar trabalhos de pesquisa das diversas regiões, instituições e autores, sendo disponibilizados os textos completos em formato PDF (*Portable Document Format I*).

Salientamos que a ANPEd foi criada em 1979 e atua nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Suas reuniões nacionais e regionais constroem um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. (ESTATUTO ANPEd, 2013).

A fonte para levantamentos dos textos foi o site [Reuniões Nacionais | ANPEd, na seção Reuniões Científicas/Anais](#), em nível nacional. Na página constam todas as reuniões que aconteceram, desde a primeira em 1978 até a última em 2021. Nos interessou o estudo dos textos que integram o GT8 - Formação de professores, que tratam sobre o PIBID. Decidimos realizar um recorte temporal entre os anos de 2008 (ano posterior à criação do PIBID) a 2021, com o intuito de abarcar os trabalhos produzidos até o momento produzidos.

Foram encontrados um total de 8 (oito) trabalhos. É importante mencionar que o acesso à 33ª (trigésima terceira) reunião não foi possível ser acessado devido a um erro no sistema. Foram realizadas várias tentativas de acesso, mas a mensagem persiste.

No ano de 2008 ocorreu a 31ª (trigésima primeira) reunião da ANPEd, e em 2021 aconteceu a 40ª (quadragésima). Portanto, nesse período aconteceram dez reuniões, e em todas elas havia o GT8 - Formação de professores. Assim, elegemos para a realização de análise os oito estudos encontrados no GT8 sobre o PIBID, de 2008 à 2021. O pré-requisito para a seleção dos trabalhos foi a palavra-chave PIBID. Somente a partir da 37ª (trigésima sétima) reunião a palavra PIBID foi abordada. Todos os trabalhos foram catalogados e organizados por esta pesquisadora, abordando inicialmente suas principais informações, tais como: título, autor, ano de publicação e referência completa.

O PIBID é um programa do MEC voltado para a área da educação que surgiu no ano de 2007, em âmbito nacional, com vistas a aperfeiçoar a formação inicial de professores, conforme pode ser afirmado na Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa, instituindo-o no âmbito do Ministério da Educação. Trata-se de um programa da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹, que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Apresenta como sua finalidade fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública brasileira.

O programa estudado oferece bolsas aos discentes da graduação, possibilitando que o professor da Educação Básica, em exercício na escola pública, acompanhe o bolsista no ambiente escolar, mais especificamente, na sala de aula. O coordenador de área também acompanha as ações desenvolvidas: os momentos formativos, as produções científicas do grupo e o controle de assiduidade. Essa relação de trocas de conhecimentos e experiências na formação inicial de professores tem necessidade reconhecida nas políticas globais de educação. Em relação ao texto do PNE 2001/2010, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no item “Formação dos professores e valorização do magistério”, fica “[...]explícito o reconhecimento da necessidade de uma política global que contemplates simultaneamente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira e

¹ É o órgão do Ministério da Educação responsável pela regulamentação, autorização, acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação do país. Por meio da Lei nº 11.502 de 2007, também lhe é atribuída a tarefa de induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

também reconhece a importância do papel do professor para a melhoria da qualidade do ensino” (ANDERI, 2017, p. 73).

Todavia, o que vem ocorrendo, ao longo da história da educação brasileira, é um descaso com a formação de professores, com as condições de trabalho, com a carreira. A falta de ações que demonstrem a importância do professor está gerando, então, um desinteresse, por parte dos jovens, pela profissão, resultando na escassez desse profissional e a crescente falta de motivação para a busca da formação continuada. Para melhor compreendermos o processo de exigências de modificações no perfil do professor, é preciso atentarmos para o contexto histórico, político e social em que ocorreram as mudanças. Para isso, temos como propósito a contextualização histórica, que possibilita identificar quais demandas estavam sendo colocadas para a escola e para o professor, e qual identidade profissional estava sendo demandada.

A educação nos anos 1930 era concebida como “[...] mola mestra para reformar o país [...]” (MARTELLE; MANCHOPE, s/d, p. 2). Desse ponto de vista, acreditava-se que para promover essa reforma do país era necessária a modernização do ensino, resultando na necessidade de uma maior qualificação dos trabalhadores frente às novas funções criadas pela economia. Nesse contexto, foi criado o curso de Pedagogia no Brasil, visando a formação de docentes para o curso Normal, onde se dava a formação de professores para as séries iniciais da escolarização. No final da década seguinte, a existência do curso foi questionada, mas sua extinção foi descartada, surgindo o bacharelado e a licenciatura. Com isso, as disciplinas específicas para cada habilitação atendiam a uma concepção tecnicista, reflexo do contexto histórico, político e econômico.

Para Martelle e Manchope (s/d), os registros das discussões de professores e estudantes universitários, resultado das mobilizações contra a reformulação dos cursos de formação, constituíram-se em importantes documentos a respeito do curso e da identidade. A ideia da docência como base da identidade foi defendida por movimentos de educadores até 1990 e pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nesse sentido, (CRUZ, 2009, p. 1192) contribui, a partir de sua pesquisa, que:

No tocante ao seu primórdio, o resultado das análises mostrou que o Curso de Pedagogia se afirmou no seu início e, também, durante boa parte de sua trajetória como uma continuidade natural ao Curso Normal. Assim foi que, mesmo o Curso de Pedagogia tendo como uma de suas incumbências a formação de professores para a Escola Normal, além do curso ginásial, a parte referente à formação de professores foi pouco investida, recaindo o peso maior nas discussões teóricas sobre a educação.

No curso de Pedagogia, teoria e prática devem ser indissociáveis. Porém, notamos que ora a ênfase recai sobre a teoria, ora recai sobre a prática, e não concomitantemente. Nessa perspectiva, a formação oferecida para os professores não é guiada pela unicidade entre os elementos, conseqüentemente, sua identidade é constituída em um cenário de diferentes modos de compreender a relação teórico/prática.

Para Cruz (2009) a diversidade teórica que envolve o curso de pedagogia deve ser aproveitada a favor do tratamento da unidade teoria e prática. Ela não pode resultar em desarticulação das disciplinas e em um estudo dissociado da realidade educacional. O aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como a referência primeira da pedagogia e, conseqüentemente, do seu curso.

Nesse sentido, a autora coloca que a pedagogia não pode perder de vista os elementos: educação como prática social, trabalho pedagógico e a docência. Quando refletimos sobre esses elementos verificamos o quanto são complexos, e exige, sólida formação teórica, mas uma formação teórica que dá ao pedagogo ferramentas intelectuais para ler e compreender a realidade em que se dá o processo educativo e o trabalho pedagógico.

Sobre a formação e o perfil profissional do professor formado em licenciatura, o final do século XX e início do XXI demarcam a reestruturação do capitalismo, que exige novas competências e habilidades dos trabalhadores. Há a exigência de um novo perfil de professor e, dessa forma, a ênfase na formação recai sobre a prática do trabalho docente. Silva (2017) explica que na “epistemologia da prática” - tendência que vem se tornando hegemônica - a escola, e não a universidade, passaria então a ser o *locus* ideal de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação, segundo essa perspectiva. Observa-se que os objetivos definidos no regulamento do PIBID acabam por reafirmar essa tendência:

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 co-formadores 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; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na

cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p. 3-4)

As análises e reflexões posteriores, desencadeadas no decorrer desta pesquisa, pretendem aprofundar no contexto histórico e político em que ocorreram essas regulamentações e de que forma vem sendo pensada e vem acontecendo a formação inicial do professor, a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia pelo viés do PIBID. De acordo com as informações contidas no regulamento (2013), cada IES poderá possuir um Projeto PIBID em andamento, considerando que ele tem caráter institucional. O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica. Ele poderá ser desenvolvido por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de Licenciatura. Terá o foco em um ou mais níveis de ensino de Educação Básica. Cada subprojeto deverá ser composto por, no mínimo, cinco e, no máximo, seis estudantes de licenciatura; um coordenador de área e um supervisor.

Considerando a amplitude da prática, é importante esclarecer que “[...] as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. (FRANCO, 2016, p. 536). Assim, Franco (2016) ainda pontua que a Pedagogia é uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo e crítico sobre o que ocorre nas práticas educativas e, até mesmo, o que ela pode ser. Essa discussão fez-se aqui presente para compreendermos que as ações pedagógicas são intencionais e atendem a objetivos pré-definidos pelos sujeitos envolvidos. Portanto, essas ações remetem a uma relação com a identidade. Sobre identidade, especificamente a docente, Almeida (2012, p. 83) contribui: “O processo de construção da identidade docente decorre dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições aí presentes, das relações com a ciência, o conhecimento, os saberes, dos significados que cada professor confere ao seu próprio fazer cotidiano”.

Diante do exposto, verifica-se que a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia acontece em meio a conflitos e disputas políticas, sociais e econômicas. Sendo assim, é resultado de um processo de produção, internalização de conceitos e valores, apropriando-se do que é mais significativo para cada sujeito. Silva (2017) expõe que o professor necessita de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Portanto, se fosse efetivada a formação com essa natureza, proporcionando um nível elevado de conhecimento, conseqüentemente, o que se tornaria mais significativo para cada sujeito, na sua formação, teria como base a natureza científica, artística, ética, técnica e política, refletindo na constituição da identidade.

Em relação às discussões sobre a identidade do professor formado em pedagogia, Gallo (2009) relata que a identidade do pedagogo foi discutida em congressos, associações, e mesmo por meio de leis, pareceres, comissões educacionais. Buscou-se readequar o curso de pedagogia, tem-se uma tentativa de caracterização da identidade do professor formado em pedagogia, a partir de sua atuação no mercado de trabalho, supondo apenas um diploma, o de licenciatura, e estabelecendo uma base nacional comum.

Nesse sentido, acreditamos que houve um movimento no sentido de reduzir a formação do curso de pedagogia a dimensão estritamente técnica, voltada para a prática (desprovida dos conhecimentos teóricos, à prática pela prática), ou seja, fragilizar a formação em seus aspectos científicos, artísticos, éticos e políticos. A fragilização da formação dos professores, de um modo geral, e do professor formado em pedagogia, em particular, foi pensada em função da atuação no mercado de trabalho.

Nesse contexto, é crucial compreendermos, entre outros conceitos e concepções, a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia pelo viés do PIBID. “É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. [...]” (LIBÂNEO, 2000, p. 10-11). Esperamos, então, caminhar na pesquisa contribuindo para esse resgate e reconfiguração. Nessa premissa, compreendemos que o estudo pretendido nesta pesquisa poderá oferecer contribuições acerca das discussões que permeiam a formação do professor.

É importante destacar a forma como este trabalho está estruturado. Inicialmente, apresentamos essa introdução com o delineamento da pesquisa, mostrando como ela foi pensada e o percurso metodológico que possibilitará alcançarmos os objetivos propostos. Apresentamos também a contextualização dos elementos principais do estudo. No primeiro capítulo, trazemos uma discussão acerca da educação, da organização e divisão social do trabalho, dos aspectos históricos, sociopolíticos da formação inicial de professores no Brasil e aspectos da construção da identidade docente e do professor formado em pedagogia.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto de surgimento e desenvolvimento do PIBID, levando em consideração suas regulamentações e as alterações ocorridas em seus editais, decretos, portarias e relatórios. Para tanto, adotamos a análise de documentos para extrair e resgatar as informações pertinentes à pesquisa. O terceiro capítulo é concebido como o momento do levantamento, análise e interpretação dos dados coletados. Desse modo, procedemos a uma análise dos textos selecionados, buscando destacar e analisar como vem sendo discutida a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Como encerramento, a consideração final aponta os achados que nos revelam as

possibilidades, as fragilidades, os conflitos e as contradições na relação entre a formação inicial, o PIBID e a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia.

CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO INICIAL E A IDENTIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA

Para situarmos e compreendermos o cenário da formação de professores, partimos do entendimento de que é necessário resgatarmos o conceito de educação, sua relação com o trabalho e o contexto de surgimento dos cursos de formação de professores e as discussões que envolvem a formação inicial. Pensar na formação inicial de professores, em qualquer de suas etapas, exige o (re)conhecimento de uma trajetória de lutas e de embates históricos que direcionam para a emergência de políticas públicas educacionais e de investimentos significativos nesse campo.

Neste capítulo, orientados por essas considerações, realizaremos reflexões e análises sobre os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores no Brasil e suas implicações na contemporaneidade. Discutiremos os processos de constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia, por compreendermos que tais processos são desencadeados na formação inicial e seguem na vida profissional do docente.

1.1 Educação e Trabalho

Precedendo o entendimento sobre a formação inicial de professores, é necessário compreendermos o termo educação. Coêlho (2011, p. 313) esclarece que “[...] a educação é entendida como desenvolvimento das potencialidades individuais, formação da personalidade integral, do homem responsável, do bom cidadão, ou como processo de conscientização do indivíduo”.

De modo permanente e constante, a educação está presente em nossas vidas. Nesse sentido, Libâneo (2010) divide a educação em duas modalidades: não-intencional (informal e não formal) e formal (ensino convencional: escolas). Os indivíduos, de forma geral, são responsáveis pela transmissão de conhecimentos, sejam eles informais ou formais. Reforçando essa discussão, Brandão (2007, p. 7) afirma: “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. Como o próprio autor considera, ninguém escapa da educação, ela está presente em nosso cotidiano, desde os saberes transmitidos de geração a geração até as instruções recebidas na escola em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, temos o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, que é, para Lombardi (2016, p. 103), “um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que

significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar”. O desenvolvimento pleno do ser humano não exime o papel da escola na formação dos seres humanos, porém, considera as possibilidades e limites da educação escolar para a transformação da sociedade.

Paro (1999, p. 8) define a escola como “sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence”. Nesse sentido, Gatti (2011) considera que o indivíduo é elemento essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos. Assim, a sociedade na contemporaneidade, na sua dimensão política, versa sobre a luta pelo reconhecimento social. Desse modo, a escola e o indivíduo providos de elementos culturais são fundamentais para a organização da divisão social do trabalho e o reconhecimento social.

Todo trabalho supõe tendência para um fim e esforço. Para alguns trabalhos, este esforço será predominantemente físico; para outros, predominantemente intelectual. Contudo, parece míope interesseira essa classificação que divide trabalho intelectual e trabalho corporal. A maioria dos esforços intelectuais se faz acompanhar de esforço corporal; uso minhas mãos e os músculos do braço enquanto datilografo estas páginas, que vou pensando. E o pedreiro usa sua inteligência ao empilhar com equilíbrio os tijolos sobre o cimento ainda solidificado (ALBORNOZ, 2004, p. 11).

Assim, os esforços físicos e intelectuais não se desvinculam, a mente (pensamentos) e o corpo trabalham. O esforço, tanto físico quanto intelectual, nos conduz à educação, uma vez que, seja adquirida pelas orientações familiares ou na escola, a educação dos sujeitos requer esses dois esforços. A educação não é um processo esgotável, estamos sempre nos esforçando em busca de saberes e de um futuro promissor, considerado, na maioria das vezes, como a condição de ter um bom trabalho. Para Antunes (2012), não é possível conceber trabalho sem educação, o trabalho e a educação desencadeiam o processo de humanização e asseguram o seu avanço e continuidade. A educação prepara para o mundo do trabalho e o evolui. Todavia, o percurso de preparação para esse mundo é dotado de disputas políticas, econômicas e sociais que exigem dos indivíduos preparo físico e intelectual que acompanhe as exigências do mercado de trabalho.

Para que o ensino acompanhe, sem perspectiva crítica, as exigências do mercado de trabalho há a dominância da prática mercadológica nas ações educativas, o que conduz na direção de conceber o docente como reprodutor das exigências do mercado, formador de sujeitos alienados. Nesse sentido, Silva (2017, p. 11) contribui ao relatar que a reestruturação produtiva provoca mudanças na organização do trabalho e na produção e distribuição do conhecimento. Essas mudanças exigem maior qualificação profissional, que se traduz em

novas necessidades relativas à educação, em especial à educação dos trabalhadores. Essa premissa se confirma com o discurso reformista das publicações do Banco Mundial. Para Decker (2017, p. 90), esse discurso se assenta em três bases fundamentais:

I) Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza; II) Educação como aprendizagem de competências, na perspectiva do Capital Humano, compreendidas como necessárias para formação da classe trabalhadora no século XXI; III) Educação na lógica da padronização e na perspectiva da privatização.

Partindo dessas bases, o desenvolvimento econômico depende da qualidade da aprendizagem oferecida pela escola e esse desenvolvimento pode reduzir a pobreza e a desigualdade. Na Teoria do Capital Humano a chance de inserção no mercado de trabalho é aumentada com a elevação do nível de escolarização do indivíduo. O interesse do mercado é maior pela força de trabalho, movimentando o capital. A estratégia para a educação, nesse sentido, é o aumento da privatização e a padronização da classe trabalhadora.

Nesse discurso capitalista fica camuflado o fato de que o desenvolvimento econômico não implica em desenvolvimento humano, mas no crescimento das desigualdades. Essa responsabilização da educação pelo desenvolvimento econômico é uma forma de escamotear a realidade. Atualmente, temos um número elevado de pessoas com uma boa formação acadêmica e profissional que estão desempregados ou atuando fora da sua área de formação. O que indica que a ampliação do nível de escolarização necessariamente não implica que haja melhoria das condições econômicas e materiais, mas que o mercado contará com uma quantidade de mão de obra barata e com alta formação. As reformas educacionais, ocorridas desde 1990 até os dias de hoje, proliferam um discurso de valorização do trabalho do professor como uma estratégia de convencimento e adesão ao projeto ideológico do grande capital. Na verdade, o que vem ocorrendo é que o trabalho do professor foi intensificado e precarizado.

Não é de agora que a sociedade exige que os indivíduos aprimorem seus conhecimentos de acordo com a época vigente e o seu processo produtivo. Para compreendermos melhor essa questão é relevante destacar que a educação é expressa, desde a antiguidade, de acordo com ideais políticos, sociais e culturais.

Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de paidéia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas. Os dois ideais, depois, alimentaram durante séculos o debate pedagógico, sublinhando a riqueza e fecundidade ora de um, ora de outro modelo. (CAMBI, 1999, p. 82).

O debate pedagógico, por muito tempo, foi alimentado por esses dois ideais antagônicos, conformismo e formação humana, o que evidencia a existência de divergências de ideias e concepções, que surgiram há muito tempo e que perduram até hoje. O tempo histórico provoca mudanças e dá sentido às novas ações dos sujeitos, exigidas e influenciadas pelo contexto histórico, político, social e pelos questionamentos sobre o mundo, a sociedade e a educação. A esse respeito, baseados em Cambi (2009), temos o termo *paidéia*, que surgiu na Grécia e espalhou-se por meio do cristianismo na Idade Média e Modernidade. Na cultura pedagógica romana *paidéia* foi tida como ideia de formação humana pela cultura, sofisticada e universalizada, marcando a passagem da educação para a pedagogia. Na época medieval, a *paidéia* cristã dominou a reflexão pedagógica, acentuando a religiosidade e a figura de Cristo. Com a escolástica, acontece uma releitura da educação que envolve de modo radical e transformador os processos de formação e aprendizagem. As universidades contribuíram com a elaboração de técnicas do trabalho intelectual, marcado pela disputa entre razão e fé. Na Modernidade, a classe burguesa e o capitalismo marcam a laicização e a racionalização efetivadas com o Iluminismo. As teorias pedagógicas encarregam-se das novas exigências sociais de formação e de instrução, modelando fins e meios da educação.

Brzezinski (1999) considera como evidente que nas atuais políticas educacionais de formação de professores, apesar de a educação básica ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de destruição das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Segundo Saviani (2008), no processo histórico que implica o desenvolvimento e a transformação da sociedade, a educação e a política estão articuladas, de forma antagônica, cumprindo funções específicas e inconfundíveis. Enquanto a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis, em contrapartida, a educação supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade. “Em outros termos: a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade.” (SAVIANI, 2008, p. 70).

O conhecimento transmitido nas instituições de ensino não é neutro, é resultado da influência das classes dominantes que determinam de forma direta ou indireta os conteúdos que precisam ser absorvidos pelos estudantes. Assim, a educação ocorre como resultado de convivências espontâneas e estipulações ideológicas reproduzidas no dia a dia por instâncias socializadoras.

Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação – dos nobres, dos funcionários, dos artesãos - como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para dirigir, para executar, para produzir (BRANDÃO, 2007 p. 102).

Na perspectiva da sociedade capitalista, a educação é utilitária e a formação é aligeirada e mediatizada tendo foco no prático, voltada para os interesses da estrutura econômica. Os indivíduos tornam-se reprodutores e conformados com o empobrecimento do saber, além de frágeis diante do mercado de trabalho. O conhecimento é fragmentado e burocratizado em detrimento do saber e do desenvolvimento da razão, sendo a expressão do neoliberalismo e das artimanhas do Estado.

O neoliberalismo ao rejeitar a planificação social deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo, o mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas. (BIANCHETTI, 2001, p. 94)

Nessa lógica, a escola fica reduzida a formar para a demanda do mercado, atendendo à estrutura de produção. Dessa forma, não é interesse que a classe trabalhadora adquira conhecimentos alicerçados na cientificidade e em prol da formação de um cidadão crítico e reflexivo, pois, assim, poderiam se tornar sujeitos ativos, participantes de decisões relevantes no desenvolvimento de uma sociedade que buscaria o favorecimento de uma maioria até então desfavorecida.

A orientação neoliberal é, para Saviani (2008), um discurso que reconhece a importância da educação para a constituição da força de trabalho, mas ao mesmo tempo com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para a “boa vontade pública”.

Compreendemos que a educação como formação humana contribui para o desenvolvimento social e cultural e que sua garantia, com qualidade, é um direito social e papel do Estado brasileiro.

A partir da concepção de homem e de educação que vimos explicitando, à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e

instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje. (PARO, 1999, p.6)

Nessa perspectiva, de formação humana, a educação é uma forma de garantir o processo de humanização. O sujeito histórico, por meio de seu trabalho, modifica a natureza e constrói suas condições de existência. A escola deve preparar para o viver bem e não só pelo trabalho e para o trabalho.

A educação formal é estruturada por políticas educativas, sua qualidade social deve ser garantida como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, visando a superação das desigualdades e das relações de opressão. A formulação de políticas públicas de educação deve manter aproximação com os anseios do público a quem se destina, mas, em certa medida, há um distanciamento nesse sentido.

Em cada etapa histórica há resistência da classe trabalhadora, o que gera conflitos e algumas mudanças. Na educação, cumprindo com sua função política, essa resistência acontece a partir da socialização do conhecimento.

1.2 Cenário e Perspectivas da Formação Inicial de Professores

Tida como uma das principais etapas da formação de professores, a formação inicial é primordial para que o discente inicie seu aprendizado sobre o como tornar-se professor. A formação inicial proporciona o acesso às discussões teóricas amplas, gerando conhecimentos fundamentais para sua futura atuação. Os estudantes da graduação alcançam as primeiras noções sistematizadas sobre os conhecimentos exigidos para o exercício da profissão. É durante esse percurso que o estudante pode ser sujeito a uma perspectiva de formação emancipatória, que já apresente a relação dialética entre teoria e prática, ou a uma perspectiva pragmática que tem como intenção desenvolver competências e saberes ajustados aos interesses da perpetuação das relações de poder e de exploração da sociedade capitalista.

Diante dessas diferentes perspectivas de formação inicial, podemos assegurar que o tipo de governo vigente influencia para que a formação atenda ou não a uma determinada perspectiva. Os detentores do poder financeiro, a partir de um viés político-ideológico, implementam políticas públicas de educação que vão ao encontro de seus ideais. Essas atitudes, por vezes, interferem na formação dos professores, no seu trabalho e na função da escola.

Oferecer uma boa formação inicial é necessário para que o professor amplie sua visão sobre a carreira docente. É importante que ele reconheça as diversas tensões possíveis dentro da profissão e que adquira noções de como atuar para que o ambiente escolar seja mais favorável, de modo que sua aprendizagem seja facilitada. De acordo com Chauí (2007), há formação quando há obra de pensamento e quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica. É quando nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

À formação inicial cabe o papel de promover a emancipação dos sujeitos. Mas devemos ter clareza que nem sempre isso acontece, pois, a formação também pode ocorrer dentro de um viés capitalista, impondo a visão mercadológica em que tudo vira mercadoria. Para que o professor possa contrapor-se ao capitalismo é preciso uma formação sólida que inclua a compreensão histórica, política, social e crítica.

No campo educacional as disputas de poder são subordinadas pelas contradições do discurso capitalista. Na perspectiva da reorganização do trabalho, os trabalhadores precisam ser flexíveis, capazes de se adaptar aos novos postos e às novas demandas que vão surgindo em função do desenvolvimento científico das tecnologias da informação, da comunicação e da robótica (ANDERI, 2017). Assim, a formação do professor tem a face neoliberal e capitalista encoberta pela ideia de que a formação acontece de forma criativa e emancipatória. No sentido de mudar esse cenário, Gatti (2017, p. 7) acrescenta:

Porém, se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações. Neste esforço, as pesquisas sobre a realidade escolar brasileira e a realidade da formação de professores nos cursos superiores nos ajudam.

Para chegarmos na atual realidade da formação de professores, passamos por inúmeras mudanças de ordem social, política, econômica e cultural que geraram, em certa medida, revoluções e resistências. Nosso recorte histórico sobre a formação de professores no Brasil se aprofundará nas discussões que envolvem a formação inicial, por entendermos que já é a partir desse período que o professor começa a se constituir como educador.

A expansão do ensino que ocorreu no início do século XX foi na tentativa de acompanhar o aumento da industrialização, colocando os trabalhadores diante da necessidade de uma maior escolarização, o que exigiria uma ampliação no número de professores para

atender essa expansão, portanto, se fazia necessário formar esses professores, pois naquele momento o país não contava com um quadro docente que atendesse à demanda.

É nesse contexto, no ano de 1935, que surge o curso de Pedagogia para formar os professores que atuariam na escola Normal, enquanto os outros professores seriam formados nos cursos de bacharelado. Em relação aos cursos de formação de professores, Gatti e Barreto (2009), esclarecem que se acrescenta na formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, (formação que veio a ser denominada 3 + 1), sendo esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (atual ensino médio). Esse modelo aplica-se também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais e a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Assim, fica marcada a diferenciação entre o professor polivalente, voltado para as primeiras séries do ensino, e o professor especialista, voltado para as demais séries do ensino. Mesmo que a formação exigida de ambos os professores seja a de nível superior, persiste a reivindicação pela valorização que implica em maior salário, carreira e representação social para aqueles profissionais que atuam com as séries mais avançadas.

A Lei nº 5.692, de 1971, reformou a educação básica no Brasil, extinguindo as escolas Normais e criando a habilitação do ensino de segundo grau pelo Magistério. “Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio).” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38).

Outra mudança foi a passagem do ensino obrigatório para oito anos, o que intensificou a demanda dos sistemas educacionais. Sendo assim, passa a ser necessário e urgente o aumento do número desses profissionais no setor educacional. Porém, com o fim das escolas normais, a formação do professor acabou sendo realizada de forma dispersa, tornando a formação específica muito reduzida. Segundo Gatti e Barreto (2009), a partir de 1982, surgem, por iniciativa do governo federal, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), visando a melhoria na formação desses docentes para os anos iniciais de escolarização, considerando os problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Esses centros permaneceram até a promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível

superior. Criados também nesse período, os cursos de licenciatura curta² que formavam docentes em nível superior para atuar da 1ª (primeira) até a 8ª (oitava) série, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas. Da mesma forma, a licenciatura curta foi extinta com a promulgação da nova LDB.

O Conselho Federal de Educação, em 1986, estipulou para as licenciaturas o currículo mínimo a ser cumprido que definia as disciplinas obrigatórias, sendo privilegiada a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso. Por mais que esse modelo sofresse questionamentos e passasse por algumas modificações, sua metodologia de ensino permaneceu fragmentada. Não é por acaso que essa fragmentação do ensino aconteceu, ela atende aos interesses e objetivos conservadores que buscavam adequar a universidade aos interesses do mercado de trabalho.

A forma atual de capitalismo se caracteriza pela fragmentação em todas as esferas da vida social; partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si (CHAUI, 2007, p. 4).

Foi nesse cenário que a Lei nº 9.394/96, nova LDB, foi editada e publicada em 20 de dezembro de 1996. Mas atender às novas exigências da lei demandaria tempo e financiamento. Então, ficou definido um prazo de dez anos para que ocorresse a adaptação e implantação das mudanças definidas no documento em relação a educação, portanto, ainda persistiu a marca da legislação anterior por um certo período, até que começaram a ser criadas diretrizes curriculares próprias para cada curso. Nesse período de adaptação, boa parte dos professores no Brasil possuía formação somente em magistério e, em muitos casos, sequer possuíam a formação no ensino médio, que era a mínima exigida. Com a nova lei foi estabelecido aos professores da educação básica o nível superior, conforme consta:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação

² A licenciatura curta foi um projeto emergencial que buscou formar um número maior de professores, num tempo menor para atender à demanda de professores. Os cursos tinham uma duração de três anos

superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

A universidade pública e laica, no Brasil, foi uma instituição social que nasceu com quatro finalidades já definidas: a formação de quadros para a administração pública; o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; a qualificação de profissionais liberais; a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior” (CHAUÍ, 2007). Mas como se sabe, a formação inicial de professores não aconteceu apenas na universidade, sendo instituídos também os institutos superiores.

Nesse sentido, Furlan (s/d) menciona que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluiu novos indicadores, visando a formação de profissionais para educação básica, especialmente no artigo 62, que introduz os Institutos Superiores de Educação, ISEs, como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação de professores para atuar na educação básica. No artigo 63, inciso I, dessa mesma lei, consta dentre as atribuições dos institutos a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, abrindo também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica, conforme o art. 63, Inciso II. Essa decisão de incluir os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como uma das opções de locais para formação de professores acarretou manifestações de associações, sindicatos e demais entidades envolvidas com a questão da formação de professores, pois o nível de exigência em relação à formação dos formadores e o vínculo com a pesquisa não eram exigidos nos ISEs.

Três anos após a publicação da LDB/96, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP/CNE nº 1/99, que consolidou a estrutura formativa contida na LDB. Nesse contexto, o número dos ISEs e os cursos para professores “especialistas” diminuíram gradativamente. Em contrapartida, cresceu o número de escolas normais superiores e de licenciaturas independentes e sem articulações. Essa fragmentação no currículo atende a interesses institucionais diversos, na redução de custos e resulta na falta de perspectivas quanto ao perfil do professor para a redução de custos. Furlan (s/d, p. 3872) expõe que:

Tal argumento se identifica com o discurso do Banco Mundial em relação à educação para países subdesenvolvidos como o Brasil, em que as condições de desenvolvimento exigem que o básico seja suficiente implicando aligeiramento e pouco custo para formação de professores.

Para os futuros professores, em termos de formação inicial, o que o Brasil tem oferecido é uma formação pautada em reformas que atendem aos interesses do capital, prescritos pelo Banco Mundial. O certificado tem mais valor que a boa qualificação, cenário em que prevalece o aligeiramento e a redução dos custos. Os profissionais inseridos no mercado de trabalho com esse tipo de formação, em que o básico é suficiente, por vezes, são despreparados para a frágil e ao mesmo tempo dura realidade da educação. De acordo com Brzezinski (1999), os resultados desse “modelo” de educação têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, e ainda de acordo com Furlan (s/d), de 1979 até 1998, foi considerado o período das propostas. Esse período foi marcado pelas discussões, inclusive envolvendo a identidade docente; pela resistência contra as reformas instaladas no regime militar; e pela defesa do curso de Pedagogia. Os documentos e propostas apresentados e discutidos em conferências e movimentos resultaram na continuidade do objetivo de formar o educador e ter a docência como base da identidade. Os encontros nacionais eram coordenados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE até 1990, quando a Comissão se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Essa entidade de caráter político-acadêmico atua em defesa da melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação e da sua valorização.

ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas em 1998, redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, em que insiste que o lócus privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser a universidade, com a indicação para que fosse superada a fragmentação existente entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre pedagogos e os demais licenciados (FURLAN, s/d, p. 3871).

Com isso, houve uma queda nos questionamentos em relação à necessidade da existência do curso Pedagogia, que foi mantido, mas permaneceram os questionamentos relacionados ao perfil do profissional a ser formado no curso e sua estruturação. A identidade docente começou a ser delineada, na época, tendo a docência como base comum para a estruturação dos cursos e levando em conta a superação da fragmentação do ensino, atribuindo a possibilidade de o pedagogo atuar em diversas áreas do campo educacional. Já no que diz respeito aos ISEs, a Resolução CP/CNE nº 1, de 30/09/99, retira do curso de

Pedagogia a possibilidade de formar docentes para séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

O projeto educacional do Banco Mundial é baseado na perspectiva do treinamento, orientado pela demanda do mercado. Assim, a formação do professor acontece de forma pragmática e em um cenário de instabilidade e provisoriedade do projeto educativo. “Não resta dúvida quanto ao projeto de formação docente constante nos documentos do Banco. O professor a ser 'produzido' deve ser instrumental e tarefeiro”. (DECKER, 2017, p. 100).

Ainda de acordo com a autora supracitada, a formação do professor, nessa vertente, se assenta na Teoria do Capital Humano (TCH). Essa teoria, de enfoque tecnicista e economicista, considera a Educação escolar um fator essencial para o desenvolvimento econômico. “A profecia dessa concepção é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, quanto mais qualificada a força de trabalho, melhor se poderá vendê-la ao capital”. (DECKER, 2017, p. 92).

A formação de professores numa perspectiva tecnicista se colocava na condição de neutralidade científica e instrumentalização. Era inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo operacional. Saviani (2008) compara a operacionalidade do processo educativo com o que ocorreu no trabalho fabril. O trabalho do artesanato era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador. Já na produção fabril essa relação é invertida, o trabalhador que é disposto em função dos instrumentos de trabalho.

A operacionalização e fragmentação do conhecimento é fruto de interesses privatistas e atende ao tecnicismo. Buscando perspectivas formativas para além da prescrita, Pimenta e Ghedin (2012, p. 22) esclarecem que “Todo ser humano reflete”. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem?”. A reflexão é atributo de todo ser humano, mas para uma formação reflexiva é necessário professores que reflitam sobre sua prática e, a partir dessa reflexão, investiguem suas ações na sala de aula em busca de aprimorar sua atuação docente.

As reformas educativas têm papel decisivo nos rumos para os quais pende a educação. Elas atuam direcionando a formação de professores e o trabalho docente. Nessa perspectiva, Basso (1998) pontua que o trabalho docente não se reduz à soma das partes, mas em relações essenciais e em elementos articulados que contribuem para a sua produção e desenvolvimento. Assim, sua análise deve partir das condições subjetivas – formação do professor – e das condições objetivas – preparação para a aula, participação no planejamento escolar e até mesmo o salário recebido pelo professor. Ao encontro dessa discussão, Oliveira

(2004) pontua que as reformas educacionais têm trazido mudanças significativas no trabalho docente.

As situações descritas evidenciam que a formação de professores foi afetada pelas reformas, que a formação que acontece de maneira não reflexiva será frágil diante das circunstâncias postas pela prática. Isso porque o educador se tornará um mero reproduzidor de técnicas estagnadas e ultrapassadas. Para superar essa ideia, o sujeito professor precisa ser crítico, reflexivo e ter consciência das intencionalidades de sua prática.

1.3 Aspectos da Construção da Identidade docente e do professor formado em pedagogia

Segundo Garcia (2010), o termo identidade significa, epistemologicamente, “idêntico”, “do mesmo”, e o conceito histórico-filosófico remete a uma perspectiva essencialista e unitária da identidade. Já o significado atual do termo no campo dos Estudos Culturais e em boa parte do pensamento sociológico contemporâneo ressalta o caráter construcionista das identidades. É nesse sentido de construção que o termo dialoga com esta pesquisa. Nos interessa, principalmente, a constituição da identidade que resulta das trocas de experiências e saberes, da interação entre o conhecimento socialmente construído.

A identidade “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p. 19), sendo assim, a identidade não é única e exclusivamente constituída nas instituições de ensino. Ela é resultado de toda a trajetória do sujeito, pois desde o nascimento estamos inseridos em um meio social que nos proporciona aprendizados e, desse modo, estamos em constante formação da nossa identidade.

É importante, também, para compreendermos o processo de constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia, retomarmos algumas questões sobre sua origem e as significações dadas à prática docente. Rêses (2012) aponta, no caso brasileiro, duas tendências para a prática docente. No primeiro momento, diante da dominação da igreja, a vocação e o sacerdócio eram as principais fontes que expressavam o significado da prática docente. O segundo momento foi quando esses discursos passaram a ser ressignificados com a inserção do discurso liberal moderno. A prática docente assumiu a dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista.

Portanto, ainda de acordo com o mesmo autor, o discurso liberal e o discurso religioso representaram espaços antagônicos no campo das representações do magistério. No final do século XIX, com a expansão das escolas normais, a mulher era confinada às tarefas domésticas e educativas. Sua profissão era limitada pela condição do sexo, atuando na

prestação de serviços: escritório, magistério, enfermagem; ela serve, atende, cuida e educa. A partir da década de 1940, com a ascensão da burguesia industrial e o operariado urbano, a categoria do magistério tendeu a ser composta de pessoas de origem e situação de classe diferenciada. As escolas normais eram vistas como uma preparação para o lar e para a família. Mediante a lógica capitalista, de gerar mais-valia, o trabalho docente assumiu a sua especificidade própria, pois o produto do trabalho do professor é o saber. Diante disso, o trabalho docente, não material, traz à tona reflexões sobre o papel desse tipo de trabalho na sociedade capitalista e de como esse papel toma forma na construção da identidade docente.

Aferimos, então, que a vocação, o sacerdócio, as relações produtivas, a feminização do trabalho docente, a lógica capitalista de produção e a especificidade do trabalho docente são fatores que refletem na constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Ao encontro dessa linha de pensamento, Garcia (2010) expõe que o processo de feminização do magistério e o caráter pastoral e vocacional que historicamente o caracteriza marcam a identidade e as formas do profissionalismo docente, especialmente na educação da infância.

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, p. 1).

Mais uma vez, remetemos à ideia de provisoriedade na constituição da identidade docente. Na medida em que nos relacionamos com nossos pares, em que lidamos com as especificidades da formação e da carreira docente, a identidade docente é constituída. De acordo com Rêses (2012, p. 444), “O ser social, ao se deparar com a realidade que o cerca, contém em si parte desta realidade, ao mesmo tempo em que nela está contido”. O ser social realiza uma síntese dialética entre a realidade objetiva e o sujeito. Nesse caso, pensando aqui no professor, ele é fruto da realidade já vivida, faz parte da realidade atual, e tem como especificidade do trabalho docente a função de questionar e transformar essa realidade. Nesse processo de dialética e movimento, a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia é constituída e modificada constantemente.

Em relação à constituição da identidade docente, é importante considerar os três saberes da docência, divididos e explicados por Pimenta (2012) como: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência se refere aos saberes socialmente

acumulados de sua experiência como aluno e, também, como professor. Os conhecimentos são aqueles adquiridos ao longo da formação docente, que vão além da mera informação e que resultam de questionamentos sobre a realidade. Os saberes pedagógicos relacionam-se com a didática, com o saber ensinar, e são produzidos na ação. A didática assume uma relação dialética com a teoria e a prática.

Os saberes da docência fazem parte da constituição da identidade docente que, mesmo que de forma inconsciente, acontece nas relações que se estabelecem entre a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. O professor é um profissional em constante formação, o que nos possibilita afirmar que “a identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Nessa perspectiva, é preciso lembrar que a formação inicial do professor se dá:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p. 2).

No sentido de colaborar com a formação do professor, o curso de formação inicial precisa perpassar o propósito de conferir apenas uma habilitação legal, estabelecendo nos educadores, os formadores e os formandos, uma postura crítica e capaz de questionar a realidade instrumentalizada imposta pela sociedade capitalista. Brzezinski (2009) pontua que os profissionais da educação não devem assumir como projeto a mediocridade do mundo oficial. Nesse sentido, importa reconhecer a formação de professores como um momento de fecundidade de ideias e práticas. Nesse movimento fecundo, as ideias e práticas se resignificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dificultando a sólida formação e a valorização do profissional, o que temos como realidade é que a formação de professores nas atuais políticas educacionais ocorre a partir de ações do governo que desvalorizam o papel social e cultural dos profissionais da educação e que desmantelam as estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores. Shiroma e Evangelista (2015, p. 317) chamam a nossa atenção para que “Não nos

iludamos, pois, com o número de programas de formação docente em andamento. As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de ‘conhecimento’.”

Com essas ações, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado, de acordo com Brzezinski (2009), lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, ela ainda não acontece com condições adequadas para oferecer uma educação de qualidade. Sem educação de qualidade, é utópica, mesmo pensando em longo prazo, a transformação da realidade educacional. Sendo assim, o processo de constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia permanecerá em um cenário de busca por valorização da profissão e melhores condições de trabalho. A sobrecarga de trabalho priva o educador de ter condições para aprimorar seus conhecimentos.

CAPÍTULO 2 CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DO PIBID

O PIBID é um programa voltado para a formação inicial de professores, nos diversos tipos de licenciatura, executado em âmbito nacional. Para efetivação das ações do programa, entendemos que é necessário o direcionamento de políticas públicas educacionais e de investimentos significativos na área da educação.

Neste capítulo, realizaremos a exposição e análise de alguns documentos normativos do programa (editais, portarias, decretos, etc), considerando os aspectos históricos, sociopolíticos e as consequências de suas implantações e modificações. A intenção é contextualizar historicamente o PIBID do seu surgimento até os dias atuais.

2.1 Contexto do surgimento do PIBID

No período em que o PIBID foi criado, em 2007, a educação vivia um cenário preocupante em relação à problemática da falta de professores. De acordo com estudos realizados pelo CNE (2007), os baixos salários, as condições inadequadas de ensino, a violência nas escolas e a ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada e plano de carreira faziam com que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério fosse cada vez menor, chegando-se a temer a ameaça de um “apagão” do Ensino Médio, caso medidas emergenciais e estruturais não fossem tomadas.

Com a escassez de professores, a instituição de políticas nacionais de formação de professores, com a finalidade de diminuir a possibilidade desse “apagão”, se tornou primordial e urgente. “Essa política deve ter metas ambiciosas, recursos financeiros adequados e ter por base programas e ações para formação, aperfeiçoamento, avaliação e promoção dos recursos humanos no campo da educação pública.” (CNE, 2007, p. 18).

No campo da educação, o investimento na formação docente, desde seu início, é fundamental na tentativa de amenizar os efeitos das condições precárias em que o professor é formado e sujeito a trabalhar. Nesse panorama de tanta fragilidade e tensão na formação inicial de professores, e diante da falta desse profissional no mercado de trabalho, uma das políticas que foi implementada é o PIBID.

O PIBID tem tido grande adesão das instituições. [...] Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. No entanto, tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas

sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 130).

O PIBID é um programa do Ministério da Educação sob a coordenação da CAPES destinado aos estudantes ainda em formação inicial. Sua criação, organização, propósitos e fundamentação teórica serão enfoques na busca por nos situarmos nessa temática.

Para discorrer sobre o PIBID, considerando-o como um programa que complementa a formação inicial de professores, foi realizada uma busca no site da CAPES e a solicitação de documentos complementares que fazem parte do acervo do subprojeto do curso de Pedagogia – Inhumas. Os documentos coletados correspondem ao período do surgimento do Programa, em 2007, até o ano atual, 2022. Faz parte desses documentos editais, portarias, relatórios, leis e os decretos que lhes davam sustentação.

Para contextualizar o PIBID e compreender seus objetivos, adotarei a análise de documentos. Para Silva et al. (2010), o uso de documentos oficiais em pesquisa deve ser valorizado, pois deles podemos extrair e resgatar informações ricas para entendimento de objetos que precisam de compreensão da contextualização histórica. A análise de documentos é um procedimento metodológico muito importante na pesquisa em educação, pois o estudo deles permite identificar uma transformação no discurso utilizado pelos seus elaboradores de acordo com a época e de quem está no poder.

Para compreendermos esse processo, é necessário identificar as articulações e os caminhos trilhados para legitimação das mudanças vigentes. Diante disso, para compreensão acerca da constituição da identidade do pedagogo, debruçaremos nosso olhar sobre o contexto histórico que demarca os primórdios da criação do PIBID e as alterações promovidas nessa política que foram alvo de debates na área da educação, em especial, na formação de professores.

O PIBID é um programa do MEC voltado para a área da educação que surgiu no ano de 2007, em âmbito nacional, com vistas a aperfeiçoar a formação inicial de professores, conforme afirmado na Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa, instituindo-o no âmbito do Ministério da Educação. Trata-se de um programa vinculado à Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³, que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº

³ É o órgão do Ministério da Educação responsável pela regulamentação, autorização, acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação do país. Por meio da Lei nº 11.502, de 2007, também lhe é atribuída a tarefa de induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

7.219/2010. Apresenta como sua finalidade fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública brasileira.

2.2 Desenvolvimento do PIBID

Anderi (2017) esclarece que a participação no programa se dá por meio de chamada pública em que as IES interessadas, que possuem cursos de licenciatura, submetem à CAPES um projeto institucional de iniciação à docência que, se selecionado, será implementado.

Cada IES apresenta um único projeto institucional que é formado por subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura que a instituição oferece e nele é previsto a participação de estudantes de cursos de licenciatura que recebem uma bolsa de iniciação à docência, e, para essa participação, devem dedicar, no mínimo, trinta (30) horas mensais ao programa. A quantidade de bolsas é definida nos subprojetos de acordo com o que estiver regulamentado no PIBID em vigor na data da publicação do edital. Até o presente momento, desde a publicação do primeiro edital até junho de 2016, o PIBID publicou três regulamentos, mas o último foi revogado antes mesmo de entrar em vigor (ANDERI, 2017, p. 95).

De acordo com o edital da seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – EDITAL MEC/CAPES/FNDE, (2007), as bolsas de iniciação à docência seriam concedidas pela CAPES em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e tinham por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica da época. As bolsas de coordenação eram concedidas pelo FNDE no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, diretamente aos beneficiários. As bolsas de supervisão eram concedidas aos professores supervisores do PIBID, que eram profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula. As bolsas de supervisão eram concedidas pelo FNDE no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, diretamente aos beneficiários.

A concessão de bolsas oferecidas para os discentes da graduação, em formação inicial, e ao professor supervisor, possibilitavam que o professor da Educação Básica, em exercício na escola pública, acompanhasse o bolsista no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula. O coordenador de área também acompanhava as ações desenvolvidas: os momentos formativos, as produções científicas do grupo, o controle de assiduidade, dentre outras tarefas necessárias para a efetivação, regularidade e qualidade do programa.

O texto do Plano Nacional de Educação 2001/2010, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no item “Formação dos professores e valorização do magistério”, afirma que a melhoria da qualidade do ensino é um de seus objetivos centrais.

[...]o texto deixa explícito o reconhecimento da necessidade de uma política global que contemplasse simultaneamente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira e também reconhece a importância do papel do professor para a melhoria da qualidade do ensino (ANDERI, 2017, p. 73).

As condições contrárias à melhoria da qualidade do ensino e a falta de reconhecimento da importância do professor geram desinteresse pela formação nessa área, resultando na escassez desse profissional e na falta de motivação para a busca da formação continuada. Segundo o CNE (2007), cada vez menos os jovens se interessam em seguir a carreira do magistério. Os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isso, senão a mais importante.

Nesse cenário de contradição entre a finalidade do programa, que é a valorização do magistério, e a desvalorização da profissão, vigente no mercado de trabalho, o PIBID passou a contribuir para que o discente, de nível superior, fosse inserido, desde o início de sua formação, em escolas de ensino básico. Para que essa inserção ocorresse era necessário que as IES apresentassem os projetos de cada licenciatura, chamado de subprojeto, cabendo à Capes analisar cada um deles para que as universidades pudessem então participar do programa.

Os autores dos subprojetos tinham autonomia para escolher como seria a seleção dos bolsistas do PIBID, desde que indicassem com apresentação, em uma página, os critérios que seriam empregados no processo de seleção. Diante da aprovação do subprojeto, a instituição teria, no máximo, 60 (sessenta) dias para iniciar sua execução. O andamento das atividades e resultados obtidos era acompanhado por meio de relatórios encaminhados à CAPES, com periodicidade de um ano.

Ainda com base nas exigências do primeiro edital do PIBID, em 2007, foi formalizada a chamada pública pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dava prioridade às áreas das licenciaturas em: Química, Física, Biologia e Matemática. Sabendo disso, é importante mencionar que a seleção dos projetos aconteceu a fim de cumprir com os seguintes objetivos do programa:

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; 2 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, 2007, p. 1-2).

Em 2009, houve uma ampliação da abrangência do PIBID em relação aos níveis de ensino e às áreas do conhecimento. No Ensino Médio, foram mantidas as participações das licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia. Mas licenciatura em Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas com denominação especial, que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, foram acrescentadas na lista. No Ensino Fundamental, antes, em 2007, o atendimento era restrito aos anos finais, e foi ampliado para a licenciatura em Pedagogia, com destaque para a prática em classes de alfabetização; assim como para a licenciatura em Educação Artística e Musical e para as licenciaturas com denominação especial, que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Fundamental. De forma complementar, especificou-se o atendimento da licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; licenciaturas Interculturais (formação de professores indígenas); licenciaturas em Educação do Campo, para comunidades quilombolas; Educação de Jovens e Adultos; e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

Percebemos que houve um aumento na abrangência do programa para outras áreas das licenciaturas, antes restrito aos cursos de Matemática, Física, Química e Biologia. Não é por acaso que temos esse cenário, pois o índice de desistência dos discentes pelo curso é considerável. As bolsas oferecem a oportunidade de continuidade na licenciatura, mesmo que sejam limitadas e não atendam a todos os estudantes.

Em 2010, ocorreram mais algumas mudanças quanto ao atendimento de projetos. Foi acrescentado, conforme o Edital nº 18/2010, a atuação dos bolsistas no nível médio, na licenciatura em Pedagogia. A educação infantil foi incluída nesse atendimento, substituindo o item que trazia as formas complementares de atendimento. Já o ensino fundamental permaneceu sem alterações. Esse avanço nas etapas e modalidades de ensino proporcionou aos participantes do PIBID a possibilidade de variação de contato com o campo da educação.

Outro fator que chama atenção em relação às alterações e acréscimos nos editais, considerando as versões 2007, 2009 e 2010, é a menção e a vinculação, a partir de 2009, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Passou a ser recomendado que a Instituição Pública de Educação Superior - IPES desenvolvesse seus programas tanto em escolas que tivessem obtido índice abaixo da média nacional como naquelas que tivessem experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem.

É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham 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, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2009).

Esse era um requisito obrigatório das propostas apresentadas pelos projetos PIBID 02/2009 e 18/2010. Tendo como consequência o não atendimento, a desqualificação da proposta, os objetivos do programa deveriam levar em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras. Da mesma forma, o protagonismo das escolas públicas de educação básica nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas foi almejado, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros professores. Considerando esses objetivos, a escola é vista como protagonista e os métodos, práticas e avaliações têm foco.

Sobre isso, Anderi (2017) relata que o PIBID, para além do incentivo para a iniciação à docência, também serve como uma ação estratégica de atendimento às metas estabelecidas no PDE, no que se refere às metas do IDEB. A partir da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, esse objetivo foi retirado do rol de objetivos do programa. Nesse sentido, Anderi (2017, p. 105) afirma que a retirada do objetivo do programa de elevar o índice do IDEB é algo positivo para a formação inicial de professores.

Essa reformulação teve aspectos positivos, pois colocar como objetivo da formação inicial de professores, como é o caso do PIBID, o compromisso de elevar a média do IDEB da escola é uma forma de desviar o foco da formação de professor.

A participação de discentes do PIBID em escolas que tenham baixos índices no IDEB voltou a aparecer na Portaria nº 96 de 2013. Esse retorno trouxe à tona que há expectativas de que o programa possa aumentar os índices da avaliação do IDEB, porém, temos que nos atentar ao fato de que se trata de um programa de iniciação à docência, e não compete a ele

essa finalidade. Seus participantes, em formação inicial, não podem ser responsabilizados pela elevação do índice da educação básica, até porque o emprego desse índice para avaliar a educação brasileira é questionável e vem produzindo muitos equívocos para o trabalho pedagógico das escolas. Nesse sentido o IDEB deve ser objeto de críticas por parte dos cursos de formação de professores e não de adesão aos seus fundamentos e práticas.

O edital 61/2013 contemplou as IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos, porém, a apresentação de propostas pelas IES privadas com fins lucrativos deveria envolver alunos do curso de licenciatura regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni) em quantidade mínima para composição do subprojeto. Destacamos que há uma incitação para envolver o setor privado no PIBID, o que resulta na expansão dessas bolsas no setor. Com isso, ocorre a fragmentação do programa e o enfraquecimento do foco de atuação nas escolas públicas.

No edital 07/2018, no tópico sobre as instituições e cursos, foi ratificada, mais uma vez, a possibilidade das IES públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos submeterem-se ao edital, exigido que:

I. tenha sede e administração no país; II. esteja credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e apresente Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 (três); III. esteja isenta de processo de supervisão, quando se tratar de IES do sistema federal de ensino, nos termos do art. 16 da Lei 9.394/96; IV. apresente ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior pertinente e indicação do conceito institucional válido obtido na última avaliação, quando se tratar dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, nos termos do art. 17 da Lei 9.394/96, e não atender ao inciso II do item 4.1; V. apresente compromisso em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo discente no PIBID como horas de prática como componente curricular ou de atividades teórico-práticas, de que tratam os incisos I e IV do art. 13 da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE); VI. apresente contrapartida mínima, que deverá ser oferecida na forma de designação de servidor/funcionário que auxilie na gestão administrativa do projeto; VII. possua pela menos um curso de licenciatura elegível, conforme item 4; e VIII. possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade para Todos (Prouni), no caso de IES privada com fins lucrativos (BRASIL, 2018).

Percebemos que, inicialmente, o PIBID se destinava unicamente às Instituições de Ensino Superior Públicas (federais, estaduais e municipais) e, também, às comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos. Mais tarde, o programa abrangeu as instituições com ou sem fins lucrativos. Nos níveis de ensino, foram acrescentadas todas as suas etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As áreas de conhecimento sofreram alterações, com inclusões de outros cursos de licenciaturas, acrescentando as licenciaturas do Campo e Indígena. Outro fator que sofreu alteração foi a carga horária do

PIBID, que antes era complementar ao curso, mas a partir do edital de 2018, ela passou a ser parte da carga horária do curso. Em certa medida, essa alteração na carga horária acarreta interferência no currículo do curso, que precisará “encaixar” o programa em sua matriz curricular.

Essa interferência tem dois aspectos, a carga horária do PIBID deixa de ser complementar a carga horária da formação, diminuindo o tempo para os acadêmicos se dedicarem aos estudos e aprofundamento. O outro aspecto é que se reduz a carga horária de algum componente curricular para encaixar a carga horária do PIBID, isso implica em interferência no Projeto Pedagógico, com redução de carga horária do que foi previsto. Isso pode resultar em redução do quadro docente ou sobreposição de tarefas para os professores (precarização), nas instituições privadas pode representar redução de custo com professores.

Para Freitas (2007), a ação do Estado nas políticas de formação, diante dos desafios enfrentados pelos estudantes, vem se caracterizando pela fragmentação do ensino, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização, com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas oriundos da escola pública são concedidas bolsas PROUNI em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável. Essa ação intensifica o reforço às IES privadas em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas.

A recomendação de escolas com base no baixo índice do IDEB e a participação das escolas privadas não vão ao encontro da proposta inicial do programa, que é incentivar a carreira docente. Anderi (2017) contribui com essa discussão ao afirmar que mesmo sem ser um dos objetivos declarados do Programa, mas tendo a elevação das médias do IDEB como um elemento a ser considerado na escolha da escola onde os subprojetos deveriam ser desenvolvidos, de certa forma, o Programa contribuiria com a elevação dessa média. Essas medidas colocam os estudantes participantes do programa em uma situação precoce de responsabilização por promover a elevação do índice da educação básica.

Nesse sentido, tivemos mudanças que acenaram positivamente para a formação de professores, como o acréscimo dos níveis e modalidades de ensino, que oportunizam que os estudantes vivenciem a experiência de participarem do programa. Porém, não houve a ampliação nas ofertas de bolsas, permanecendo com vagas limitadas.

Para o desenvolvimento dos projetos, serão concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil)

serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013, p. 1).

Além do respaldo com as bolsas, a CAPES também oferece repasse de recursos financeiros para custear as despesas com o programa, seguindo o estabelecido nos editais e regimentos. Há previsão de bolsas para estudantes da graduação, professores da Educação Básica (supervisores), professor coordenador de área e, para até cinco subprojetos da instituição, um coordenador institucional; e acima desse valor, mais um professor como coordenador institucional do programa.

No que diz respeito aos valores das bolsas, percebemos que não houve alterações significativas, principalmente no que tange às bolsas de iniciação à docência. O programa iniciou, em 2007, concedendo bolsas de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais para os coordenadores institucionais e de área; de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para os professores supervisores; e de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) para os estudantes de iniciação à docência. No edital mais recente, 23/2022, os valores são os seguintes: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais para os coordenadores institucionais; R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais para os coordenadores de área; R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais para os professores supervisores; e R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais para os estudantes de iniciação à docência. Isso representa um aumento de apenas R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais para os coordenadores institucionais; R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais para os coordenadores de área; R\$ 165,00 (cento e sessenta e cinco reais) mensais para os professores supervisores; e R\$ 50,00 (cinquenta reais) mensais para os estudantes de iniciação à docência.

A partir do edital 07/2018, foi incluída a atuação sem bolsa nas funções de coordenador institucional, coordenador de área ou discente, considerada de contrapartida da IES, devendo os participantes atenderem aos mesmos requisitos estabelecidos para os participantes com bolsa. Como requisitos mínimos para a participação e recebimento de bolsas de iniciação à docência, os discentes deveriam:

I. Estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES, conforme definido no item 2.3.1.1, na área do subprojeto; II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; III. Declarar que possui pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid; IV. Firmar termo de compromisso (BRASIL, 2018, p. 3).

A atuação sem bolsa é uma forma de incentivar a presença de voluntários e, assim, baratear os custos dos cursos de licenciatura. Nessa mesma perspectiva de barateamento e de suprir o déficit de professores, temos o exemplo do paraprofessor. Segundo Shiroma e Evangelista (2015), os paraprofessores no Brasil são aqueles profissionais admitidos sem processos públicos de seleção, que se multiplicaram em função dos programas assistencialistas. Eles transitam na escola como voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos.

Retomando as características dos projetos, é descrito no edital 61/2013 que cada projeto apoiado no âmbito do PIBID deverá ser desenvolvido por meio da articulação entre as IES e o sistema público de educação, promovendo a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino. Cada projeto será composto por um ou mais subprojetos definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura e composto por, no mínimo: 05 (cinco) estudantes de licenciatura; 01 (um) professor da licenciatura da IES que atue como coordenador de área; 01 (um) professor da educação básica para supervisionar os estudantes na escola.

No edital 23/2022, os subprojetos são compostos pelas seguintes áreas de iniciação à docência: Artes, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Cada projeto poderá possuir apenas 1 (um) subprojeto por área/curso, com 1 (um) ou mais núcleos de iniciação à docência. O núcleo é composto por coordenador de área, supervisores e discentes das licenciaturas. Apenas o subprojeto interdisciplinar poderá combinar até 3 (três) áreas, com 1 (um) ou mais núcleos de iniciação à docência. A execução do projeto institucional de iniciação à docência deverá acontecer de forma orgânica e interativa com as redes públicas da educação básica, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas.

Ao realizar uma retrospectiva dos editais em relação às regras a serem atendidas pelos estudantes participantes dos projetos aprovados, temos como requisitos no edital de 2007 : a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no país; b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID; c) estar em dia com as obrigações eleitorais;

d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado; e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

Os requisitos no edital de 2009 assemelham-se aos de 2007, mas já apresentavam algumas alterações, tais como: V. Apresentar rendimento acadêmico satisfatório de acordo com as normas da instituição proponente; VI. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; VII. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto; VIII. Executar o plano de atividades aprovado; e IX. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgá-los na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

Caminhando na análise, o edital 18/2010 não apresentou, nesse sentido, diferencial em relação ao anterior. Os editais 001/2011; 11/2012; 61/2013 e 23/2022 não trouxeram informações, estruturadas conforme os editais anteriores, a esse respeito. Já o edital 7/2018 apresentou mudanças significativas, todos os seus tópicos se diferenciam dos anteriores: I. Estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES, na área do subprojeto; II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; III. Declarar que possui pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do PIBID; e IV. Firmar termo de compromisso. O edital 2/2020 apresentou alguns requisitos diferenciados dos demais editais: II. Ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa; e V. firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

Ao analisarmos esses dados em relação às regras a serem atendidas pelos estudantes participantes dos projetos aprovados, percebemos que as mudanças ocorridas ao longo do tempo vão se tornando mais rigorosas em alguns aspectos. Aumento das horas de dedicação ao programa, de 30 (trinta) para (trinta e duas horas); apresentação e divulgação dos resultados parciais e finais do trabalho desenvolvido na escola; ampliação do tempo de permissão para ingressar no programa, ter cursado, inicialmente, até no máximo de 50% do curso de licenciatura e, posteriormente, no máximo de 60% da carga horária.

Defronte essa explanação sobre os editais e portarias do PIBID, compreendemos que a educação é um campo de muita disputa política, existindo uma face que é tida como recurso

de dominação, direcionando as políticas educacionais para o atendimento de determinados interesses hegemônicos.

Contraopondo-se a essa face da educação, Marquesin (2013) evidencia que o professor precisa pesquisar sobre o processo de ensinar e preocupar-se com isso. Ou seja, tornar-se pesquisador, ao mesmo tempo em que ensina. Precisa refletir sobre sua prática para apropriar-se de conhecimentos disciplinares, curriculares e até os experienciais, da ação pedagógica e das ciências. Seguindo esse perfil de professor, teremos a docência em sua dimensão universal e humana, que visa à transformação da sociedade, contribuindo para que os sujeitos aprendam a questionar e a pensar, possibilitando a ampliação e o aprofundamento da compreensão de mundo sem desconsiderar o que eles já sabem.

CAPÍTULO 3 O QUE DIZEM OS TRABALHOS DO GT 8 DA ANPED SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA NO PIBID

O capítulo que segue tem como objetivos: levantar e catalogar os trabalhos produzidos no GT8 - Formação de professores, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que abordam o PIBID; identificar e analisar como tem sido abordada a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia nos trabalhos do GT 8 da ANPEd que tratam do PIBID.

3.1 Um pouco da história da ANPEd e seus Grupos de Trabalho (GTs)

Destacaremos neste item dados sobre a ANPEd, levando em consideração que ela é uma importante fonte de dados para a realização desta pesquisa. Os critérios para escolha da ANPEd foram sua relevância, seriedade e compromisso enquanto Associação e pela sua abrangência. Além disso, o fato de a ANPEd ser de âmbito nacional nos possibilitará alcançar o que vem sendo abordado, nos textos que tratam o PIBID, sobre a constituição da identidade docente e do pedagogo em diferentes regiões e instituições.

A ANPEd foi fundada em 16 de março de 1978, e desde então atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. “Foi, pois, no ano de 1978 que, como fruto de longa gestação e obra, até certo ponto, de parto induzido, finalmente foi dada à luz a ANPEd” (FERRARO, 2005, p. 51). Sua trajetória é marcada por um percurso de construção e consolidação de uma prática acadêmico-científica destacada e de contribuição e fomento para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores e apoio aos programas de pós-graduação. Suas reuniões nacionais, regionais e sua produção científica promovem um espaço de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área de educação.

A ANPEd, como fórum de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação, além de promover a interlocução entre pesquisadores, é reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais, espaços estes de exposição e diálogo sobre as pesquisas e a formação realizadas em todo o Brasil (SOUSA; BIANCHETTI, 2007, p. 394).

Atualmente, a ANPEd soma quarenta e cinco anos de história, e ao longo desse período as reuniões anuais e os grupos de trabalho reforçam o papel da ANPEd como entidade científica. Por esse motivo houve preocupações com a estrutura e teor científico da Associação. As reuniões anuais da ANPEd iniciaram no mesmo ano da sua criação, em 1978, e significaram “um avanço qualitativo ininterrupto na produção do conhecimento e disseminação desse conhecimento por meio da publicação de textos produzidos, tanto em periódicos quanto em livros e outras formas de socialização do saber” (FERRARO, 2005, p. 66). As reuniões anuais e os grupos de trabalho são importantes práticas da ANPEd que têm preocupação e forte contribuição com a disseminação do conhecimento, dando, por esse meio, suporte à pós-graduação.

Por volta de 1990, enquanto a Associação ainda era uma “adolescente”, foi reconhecida fragilidade nos GTs, pelos representantes da ANPEd. Nesse sentido, Ferraro (2005) contribui ao mencionar como sendo motivos dessa fragilidade a grande rotatividade dos participantes, a tendência à dispersão, o fato de nem todos os GTs enfatizarem o caráter científico das sessões de trabalho, a dispersão e o caráter de imediatismo resultantes das pressões locais.

Apontada uma certa crise naquela época, pelos motivos supracitados, os GTs foram alvos de uma proposta da Assembleia Geral da ANPEd para uma nova concepção de reunião anual e funcionamento dos GTs. Para avaliar a trajetória e estrutura dos GTs e encaminhar propostas para as próximas reuniões, foi criada, no ano seguinte, 1991, uma comissão constituída pelos ex-presidentes da entidade, “[...] (Jacques Velloso, Maria Julieta Costa Calazans, Glaura Vasquez de Miranda e Osmar Fávero) e o vice-presidente Miguel Gonzales Arroyo” (FERRARO, 2005, p. 58). Como resultado do estudo produzido pela comissão, foram levantados os seguintes itens:

[...]definição da função dos GTs; critérios para a criação de novos GTs; critérios para funcionamento dos GTs; seleção de trabalhos, publicações, intercâmbios e relação com o Comitê Científico; sugestões para financiamento e eleição de coordenadores, suas tarefas, relações intergrupos e com a diretoria da ANPEd (FERRARO, 2005, p. 58).

Diante da atenção dada pela comissão aos grupos de trabalho é inegável que a sua atuação estimula a produção científica. Nessa perspectiva, Souza (2019) explica que a (re)organização dos GTs permite a instituição e a problematização de pautas educacionais e dos conhecimentos construídos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e,

especialmente, a consolidação de uma força política de defesa do projeto democratizante da sociedade em oposição ao projeto neoliberal.

Reiteramos que a ANPEd, por meio das reuniões anuais, até 2011, e bianuais a partir de 2013, e dos grupos de trabalho, coloca em cena temas relevantes em torno da educação. A trigésima sexta reunião encerrou a tradição de reuniões nacionais realizadas anualmente. Foi uma mudança estatutária ocorrida em assembleia específica em outubro/2012, que decidiu por reuniões nacionais a cada dois anos, intercalada pela realização das Reuniões Regionais.

Indo ao encontro dessa afirmação, Ferraro (2005) evidencia que as práticas da ANPEd (reuniões anuais e regionais, grupos de trabalhos e sócios individuais) e a participação dos programas de pós-graduação como atores nas políticas públicas e na pesquisa se traduzem no apoio e benefício da produção e disseminação do conhecimento. Concordando, Souza (2019) expõe que em quatro décadas as reuniões da ANPEd debateram temas de interesse da comunidade de pesquisadores, da sociedade e temas específicos da educação brasileira, demonstrando o posicionamento político da associação de defesa da democracia e da educação pública. Adiante, no Quadro 1, serão expostos alguns dados sobre o ano, o local e quais foram os temas centrais debatidos nas reuniões da ANPEd ao longo de sua trajetória até aqui.

Quadro 1 - Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - 1978/2021

ANO	REUNIÃO	TEMA	INSTITUIÇÃO/LOCAL
1978	1ª Reunião Anual	Concepção de mestrado no Brasil	UFC / Fortaleza
1979	2ª Reunião Anual	Doutoramento no Brasil	PUC-SP / São Paulo
1979 (Novembro)	3ª Reunião Anual	Política educacional	Casa de Retiro São Francisco / Salvador - BA
1981 (março)	4ª Reunião Anual	Núcleos temáticos em pesquisa educacional	Centro de Recursos Humanos João Pinheiro / Belo Horizonte - MG
1982 (março)	5ª Reunião Anual	Ensino superior	Universidade Santa Úrsula / Rio de Janeiro - RJ
1983 (março)	6ª Reunião Anual	A proposta pedagógica da pós-graduação em educação no Brasil	Universidade Federal do Espírito Santo / UFES-ES
1984 (maio)	7ª Reunião Anual	O doutoramento em educação no Brasil	Faculdade de Educação – UnB / Brasília - DF
1985 (maio)	8ª Reunião Anual	A pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em educação no Brasil	PUC-SP / São Paulo - SP
1986 (junho)	9ª Reunião Anual	Educação e Constituinte	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ-RJ

1987 (maio)	10ª Reunião Anual	Educação brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases	Universidade Federal da Bahia-UFBA / Salvador - BA
1988 (abril)	11ª Reunião Anual	Em direção às novas diretrizes e bases da educação nacional	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS-RS
1989 (maio)	12ª Reunião Anual	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios	USP - Faculdade de Educação / SP
1990 (outubro)	13ª Reunião Anual	Neoliberalismo e educação, ciência e tecnologia	UFMG - Faculdade de Educação / MG
1991 (setembro)	14ª Reunião Anual	Política Nacional de Educação – juntamente com a VI CBE	Faculdade de Educação / SP
1992 (setembro)	15ª Reunião Anual	Educação 92	Caxambu - MG
1993 (setembro)	16ª Reunião Anual	Educação: paradigmas, avaliação e perspectivas	Caxambu - MG
1994 (outubro)	17ª Reunião Anual	Ética, ciência e educação	Caxambu - MG
1995 (setembro)	18ª Reunião Anual	Poder, política e educação	Caxambu - MG
1996 (setembro)	19ª Reunião Anual	A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social	Caxambu - MG
1997 (setembro)	20ª Reunião Anual	Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política	Caxambu - MG
1998 (setembro)	21ª Reunião Anual	Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública	Caxambu - MG
1999 (setembro)	22ª Reunião Anual	Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século	Caxambu - MG
2000 (setembro)	23ª Reunião Anual	Educação não é privilégio	Caxambu - MG
2001 (outubro)	24ª Reunião Anual	Intelectuais, conhecimento e espaço público	Caxambu - MG
2002 (outubro)	25ª Reunião Anual	Educação: manifestos, lutas e utopias	Caxambu - MG
2003 (outubro)	26ª Reunião Anual	Novo governo. Novas políticas?	Poços de Caldas - MG
2004 (novembro)	27ª Reunião Anual	Sociedade, democracia e educação: qual universidade?	Caxambu - MG
2005 (outubro)	28ª Reunião Anual	40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas	Caxambu - MG
2006 (outubro)	29ª Reunião Anual	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade	Caxambu - MG
2007 (outubro)	30ª Reunião Anual	30 anos de pesquisa e compromisso social	Caxambu - MG
2008 (outubro)	31ª Reunião Anual	Constituição Brasileira, direitos humanos e educação	Caxambu - MG
2009 (outubro)	32ª Reunião Anual	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	Caxambu - MG
2010 (outubro)	33ª Reunião Anual	Educação no Brasil: o balanço de uma década	Caxambu - MG

2011 (outubro)	34ª Reunião Anual	Educação e justiça social	Natal - RN
2012 (outubro)	35ª Reunião Anual	Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI	Porto de Galinhas - PE
2013 (outubro)	36ª Reunião Nacional – (reunião bianual a partir de 2013)	Sistema Nacional de Educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais	Universidade Federal de Goiás- UFG / Goiânia - GO
2015 (outubro)	37ª Reunião Nacional	PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	Florianópolis/SC
2017 (outubro)	38ª Reunião Nacional	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	São Luís do Maranhão
2019 (outubro)	39ª Reunião Nacional	Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências	UFF - Niterói - RJ
2021 (outubro)	40ª Reunião Nacional	“Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”	Belém do Pará

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da ANPEd.

Ao longo das reuniões da ANPEd foram debatidos diversos temas que abordam questões centrais para a educação, o contexto econômico, político e social brasileiro, de acordo com a época vigente. A esse respeito, podemos observar que nas reuniões de 1978 a 1985, período em que o Brasil vivia uma ditadura militar empresarial (1978), marcada por greves dos trabalhadores e pelo movimento pela redemocratização do país, ganhou destaque nas discussões a concepção dos programas de mestrado e de doutorado em educação, já que os programas estavam em organização nas universidades brasileiras. A partir de 1986, o olhar voltou-se para questões constitucionais, pois foi nesse ano que ocorreram as eleições que escolheriam os deputados constituintes, aprovada em 1988. Em seguida, o foco dos estudos e debates se voltou para a elaboração das novas diretrizes para a educação; defesa da escola pública, laica e de qualidade; e para a elaboração do Plano Nacional de Educação. De 1990 a 1998, foi um período de intensificação da privatização de serviços públicos, discussões ambientais, a construção e aprovação da LDB e o avanço da educação a distância. Por esse motivo, as reuniões realizaram debates sobre o neoliberalismo e as suas consequências na educação.

A política educacional, a defesa pela escola pública, o financiamento da educação e o papel da pesquisa fizeram parte da pauta das reuniões por um extenso período. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2011 (2011 a 2021), e o Sistema Nacional de Educação (2014-2024) também compuseram o grupo de temas. A turbulência política, ocorrida no período de 2012 a 2018, intensificou os debates contra a privatização da educação e contra o

congelamento e os cortes orçamentários em relação à pesquisa científica. A pauta principal era a luta pela democracia e contra a perda de direitos dos trabalhadores. Não diferente, as reuniões de 2019 e 2021 defenderam a escola pública, a pesquisa e a educação como prática de liberdade.

Os temas das reuniões evidenciam o posicionamento de luta e resistência da ANPEd frente ao projeto neoliberal. Os grupos de trabalho são uma maneira de direcionar as discussões das reuniões e propositalmente também foram criados em consonância com a dinâmica da sociedade. “Os grupos de trabalho são constituídos por associados/associadas individuais, interessados(as) em pesquisar e debater determinadas temáticas da educação” (ESTATUTO ANPEd, 2013). Nesse sentido, Souza (2019) esclarece que os GTs foram criados pela assembleia geral da associação no ano de 1981. No ano seguinte, os pesquisadores interessados em debater seus estudos com outros colegas reuniram-se pela primeira vez.

Na 4ª Reunião Anual (Belo Horizonte, 1981) foi decidida a organização de grupos de trabalho, e os primeiros grupos foram instituídos na 5ª Reunião Anual (Rio de Janeiro, 1982). No decorrer das reuniões subsequentes, esses grupos passaram a caracterizar-se como um dos braços fortes e produtivos da ANPEd (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 394).

No site da ANPEd, encontramos esclarecimentos sobre a estrutura e objetivos do GTs. Nele consta que os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Os GTs estão organizados da seguinte forma, apresentada no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - Grupos de trabalho da ANPEd

GRUPOS DE TRABALHO – ANPEd
GT02 - História da Educação
GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT04 - Didática

GT05 - Estado e Política Educacional
GT06 - Educação Popular
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos
GT08 - Formação de Professores
GT09 - Trabalho e Educação
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11 - Política da Educação Superior
GT12 - Currículo
GT13 - Educação Fundamental
GT14 - Sociologia da Educação
GT15 - Educação Especial
GT16 - Educação e Comunicação
GT17 - Filosofia da Educação
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT19 - Educação Matemática
GT20 - Psicologia da Educação
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais
GT22 - Educação Ambiental
GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação
GT24 - Educação e Arte

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da ANPEd.

O “GT08 - Formação de Professores” é um dos grupos da ANPEd que congrega pesquisadores e pós-graduandos da área de Educação de todo Brasil, com a intenção de socializar, incrementar e discutir os conhecimentos produzidos nas principais temáticas dessa

área por meio de apresentações, em formato de comunicação oral, de pesquisas finalizadas ou em andamento. Compreendemos que todos os GTs abordam temáticas importantes, porém, é pertinente a esta pesquisa uma atenção especial ao “GT08 - Formação de Professores”, uma vez que seu tema está relacionado com o nosso objeto de pesquisa. O GT08 surgiu em 1993, a partir da reconfiguração do GT denominado Licenciatura, visando à evolução dos estudos no tocante à formação de professores.

Constatou-se que o percurso da pesquisa do então GT Licenciatura movimentou-se na busca pela articulação de estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente. A partir da constatação da mudança na realidade no campo de pesquisa, decide-se pela modificação da denominação do GT, que passou a ser chamado de “Formação de Professores” (ANPED.ORG.BR).

O momento histórico do surgimento do “GT08 - Formação de Professores” foi marcado por movimentos sociais que resistiram ao modelo de formação de professores e tinham como agentes os sindicatos, associações, entidades estudantis, dentre outros. Com a perspectiva mais ampliada e plural do GT08, a formação de professores passou a ser debatida envolvendo o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados.

A tarefa de discutir e resistir ao modelo de formação de professores resultante da reestruturação produtiva, em curso desde a década de 1980, vai em direção contrária à forma de divisão de trabalho e das políticas dos organismos mundiais, como o Banco Mundial. As reformas ocorridas no Estado brasileiro, principalmente no que tange à educação, controlaram e precarizaram a formação de professores e o seu trabalho.

A formação é formatada na razão instrumental da ordem societária do capital. Ela torna-se rígida nos eixos estruturantes das demandas e flexível nas respostas dentro dessas demandas. Por isso também o ataque à formação nas universidades que, em princípio, pelo seu ethos se reporta à ciência e a conhecimentos universais, em princípio, ciosas do seu status de independência à submissão das organizações do mercado (PEREIRA; PEIXOTO, 2009, p. 10-11).

Como uma marca de resistência contra essa formação de cunho instrumental, de lógica mercantilista, temos pesquisadores comprometidos com a educação de qualidade que busca democracia, conhecimento e emancipação humana. A esse exemplo, segue o Quadro 3, abaixo, com o quantitativo de trabalhos por GTs nas reuniões da ANPEd.

Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos por GTs

GRUPOS DE TRABALHO - ANPed	ANO, REUNIÃO E QUANTIDADE DE TRABALHOS										
	2008 31°	2009 32°	2010 33 ^{o4}	2011 34°	2012 35°	2013 36°	2015 37 ^{o5}	2017 38°	2019 39°	2021 40°	TOTAL
GT02 – História da Educação	12	13	-	15	11	15	-	13	20	40	139
GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	12	7	-	17	15	8	-	15	23	42	139
GT04 - Didática	18	12	-	13	21	9	-	18	23	37	151
GT05 - Estado e Política Educacional	16	12	-	22	19	17	-	15	23	57	181
GT06 - Educação Popular	9	13	-	10	13	12	-	19	21	27	124
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	19	16		15	18	12	-	24	30	61	195
GT08 - Formação de Professores	18	21	-	22	22	18	-	25	31	38	195
GT09 - Trabalho e Educação	13	12	-	17	13	10	-	20	28	36	149
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita	18	18	-	22	17	13	-	12	18	37	155
GT11 - Política da Educação Superior	14	12	-	18	12	11	-	24	22	34	147
GT12 - Currículo	17	17	-	29	15	18	-	12	42	66	216
GT13 - Educação Fundamental	15	18	-	16	19	17	-	19	24	24	152
GT14 - Sociologia da Educação	16	15	-	13	17	17	-	13	15	20	126
GT15 - Educação Especial	15	15	-	23	19	20	-	17	24	32	165
GT16 - Educação e	25	22	-	22	14	20	-	16	18	30	167

⁴ O acesso à 33ª reunião, que ocorreu no ano de 2010, não foi possível devido a um erro no sistema.

⁵ O acesso à 37ª reunião, que ocorreu no ano de 2015, não foi possível devido a um erro no sistema.

Comunicação											
GT17 - Filosofia da Educação	11	12	-	15	16	11	-	6	15	23	109
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	15	15	-	16	16	12	-	21	28	33	156
GT19 - Educação Matemática	16	10	-	15	12	20	-	11	11	22	117
GT20 - Psicologia da Educação	16	12	-	13	10	7	-	4	16	28	106
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais	11	9	-	30	22	18	-	28	30	51	177
GT22 - Educação Ambiental	12	5	-	18	17	7	-	14	22	30	125
GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação	11	12	-	15	17	17	-	25	22	27	146
GT24 - Educação e Arte	-	15	-	16	14	18	-	22	21	27	133
TOTAL DE TRABALHOS POR REUNIÃO	329	313	-	412	369	327	-	381	527	822	-
TOTAL GERAL											3.470

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da ANPEd.

O levantamento do quantitativo de trabalhos nos GTs foi realizado a partir do ano de 2008 até 2021. Esse período foi determinado considerando que somente a partir de 2008 haveria a possibilidade de conter trabalhos sobre o PIBID, que foi criado em 2007. Vale mencionar que o acesso à 33^a (trigésima terceira) e à 37^a (trigésima sétima) reunião não foi possível na data de criação do quadro 3, pois o acesso não era permitido, uma vez que o site da ANPEd exibia uma mensagem de erro ao estabelecer a conexão com o banco de dados.

O demonstrativo do quantitativo de trabalhos tem por finalidade apresentar uma visão geral da quantidade de trabalhos em todos os GTs da ANPEd, que totalizaram 3.470. Mais à frente, apresentaremos um enxugamento desses dados, focando no nosso objeto de pesquisa, que é o PIBID e a identidade docente e do pedagogo. Os dados supracitados no quadro 3, reiteram, por meio de trabalhos produzidos, a luta de pesquisadores em prol de manter viva as

produções e debates sobre a educação. Vale lembrar que os trabalhos expostos e que fizeram parte dos GTs das reuniões da ANPED passaram por uma seleção do Comitê Científico da Associação. A esse respeito, Ferraro (2005, p. 63) enfatiza:

Por um lado, surpreende essa expansão, principalmente porque havia certo temor de que um maior rigor na seleção, por obra do recém-instituído comitê científico, viesse a afastar pesquisadores da inscrição de trabalho nas reuniões anuais. Por outro lado, fica a questão de saber se 600 a 700 textos inscritos e cerca de 33 a 42% de textos selecionados para apresentação constituiriam o limite para a associação. Ao mesmo tempo, na medida em que se foram afirmando, os encontros regionais de pesquisa transformaram-se em verdadeiros escoadouros, junto com a reunião anual da produção na área.

Buscando a melhoria da qualidade da pesquisa, a ANPED, por meio do comitê científico, tomou iniciativas que possibilitaram a disseminação de critérios de qualidade para a produção e socialização dos textos. Ferraro (2005) aponta que no lugar de resumos passou a exigir trabalhos na íntegra, porém, era preciso também padronizar a extensão dos textos (número de páginas), exigir qualidade no conteúdo e na forma que se estruturavam os trabalhos. Em síntese, era necessário que se estabelecessem regras que permitissem uma padronização mínima nos trabalhos que possibilitasse a publicação na forma de artigos ou capítulos de livros. Essas regras passaram a ser exigidas a partir da 14^a (décima quarta) reunião.

Informações contidas no site da ANPED, na aba das submissões, esclarecem as regras a serem seguidas para submissão de trabalhos. Uma delas é que somente os associados quites com a anuidade podem submeter textos, pôsteres e minicursos. Na trigésima primeira reunião encontramos como definição de trabalho os ensaios (distintos de revisão de literatura), estudos e resultados de pesquisa, abordando temáticas novas ou já estabelecidas na área da Educação. O texto deveria ter forma de artigo, com problemática anunciada e desenvolvida, conclusões e referências. Para a submissão de um pôster era preciso anexar três arquivos, um contendo o texto na íntegra, outro contendo o resumo do pôster e o terceiro do esquema do pôster. Para a submissão de um minicurso, era necessário anexar dois arquivos, um contendo o currículo do(s) autor(es), de preferência da Plataforma Lattes, e o outro com a proposta do minicurso.

Na trigésima oitava reunião podemos observar a continuidade da criteriosidade para submissão de trabalhos. Os textos das categorias trabalho e pôster não poderiam ter sido apresentados em nenhum evento, tampouco publicados em qualquer veículo até a sua data de apresentação na 38^a Reunião Nacional da ANPED. Admitiu-se a submissão de um único texto/proposta, em qualquer condição de autoria (autor ou coautor), categoria (trabalho, pôster ou minicurso), podendo ter até 3 (três) autores, sendo 01(um) autor/a e 2 (dois) coautores. O

estabelecimento de exigências para submissão de trabalhos é uma das maneiras de manter a qualidade dos textos e dos debates. Mesmo diante de tantas regras a serem seguidas, os GTs contam com uma extensa lista de trabalhos.

Da mesma maneira, é extensa a lista de trabalhos no “GT08- Formação de Professores”, no período de 2008/2021, eles somam 195 trabalhos. Os títulos vão ao encontro com a temática do GT e abordam formação docente; formação continuada; inserção profissional; identidade docente; os cursos de licenciaturas, majoritariamente, o de Pedagogia; e demais assuntos que são convenientes ao tema da reunião anual e ao contexto presente. A autoria varia entre um(a), dois, três, e em uma pequena parcela, quatro autores(as).

Segundo Souza (2019), a ANPEd tem um diferencial, que é a prática democrática de elaborar pautas baseadas na prática social, na dinâmica da sociedade e nas relações de forças que se estabelecem entre coletivos da sociedade, Estado e governos. A associação é um espaço público para discussões de questões sociais, inclusive a educação, que fortalece e valoriza experiências sociais e coloca a diversidade e a justiça social na sua pauta política.

No decorrer dos anos, a ANPEd, por meio de seus grupos de trabalhos, deixou a sua marca como associação coletiva vinculada à produção do conhecimento em educação e como lugar de debate em prol das lutas e movimentos que buscam educação e democracia no Brasil. Prova disso é que, inicialmente, a associação contava com apenas oito GTs, e com o passar do tempo já alcançou a marca de 23 GTs.

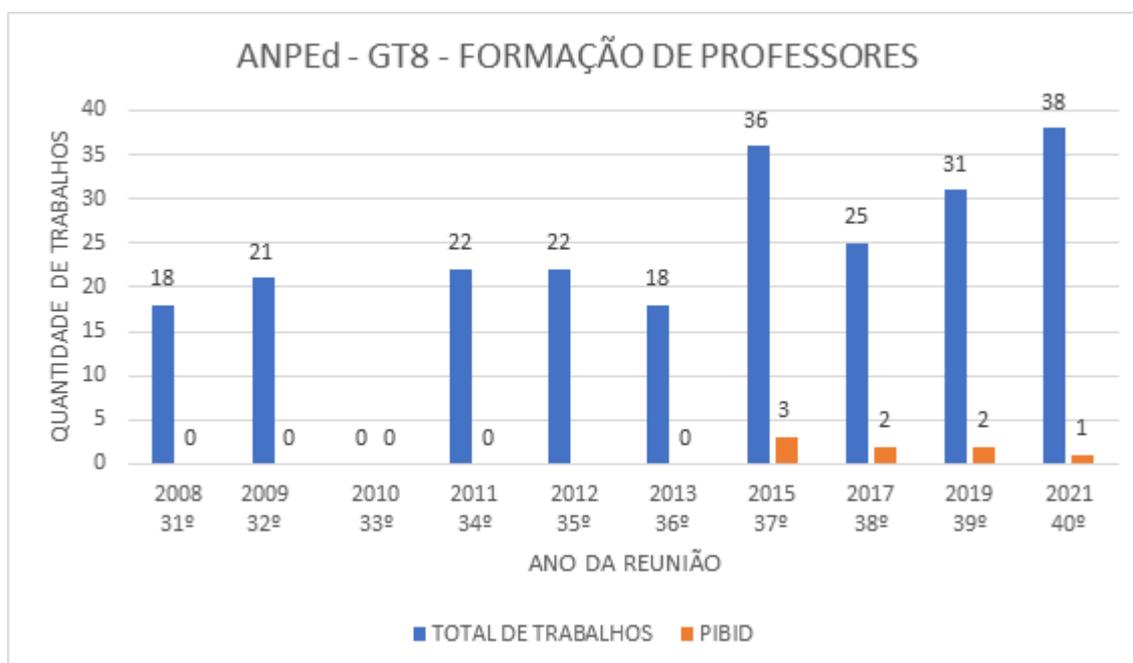
3.2 Trabalhos Delimitados no Estudo

A etapa de coleta de dados iniciou com o levantamento e catalogação dos estudos. Recorremos aos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd pelo site [Reuniões Nacionais | ANPEd](#). A ANPEd tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos, destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo de experiências nas novas áreas de conhecimento, incentivando a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação (ESTATUTO ANPEd, 2013).

Seguindo nosso delineamento de pesquisa, nos interessou os estudos que integram o GT8 - Formação de professores, que tratam sobre o PIBID, e que foram produzidos entre os anos de 2008 e 2021. Foram encontrados um total de 8 (oito) trabalhos. Esse período foi escolhido considerando que somente a partir de 2008 é que haveria a possibilidade de conter trabalhos sobre o PIBID, pois ele foi criado em 2007. É importante mencionar que o acesso à 33ª reunião que ocorreu no ano de 2010 não foi possível devido a um erro no sistema. Todos esses trabalhos, aos quais se teve acesso, foram catalogados e organizados por esta pesquisadora, abordando inicialmente suas principais informações, tais como: título, autor, ano de publicação e referência completa.

No ano de 2008 ocorreu a 31ª (trigésima primeira) reunião da ANPEd, e em 2021 aconteceu a 40ª (quadragésima). Portanto, nesse período aconteceram 10 (dez) reuniões, e em todas elas havia o GT8 - Formação de professores. Assim, selecionamos para a realização da análise os 8 (oito) estudos encontrados no GT8 sobre o PIBID. O pré-requisito para a seleção dos trabalhos foi a palavra-chave, PIBID. Somente a partir da 37ª (trigésima sétima) reunião a palavra PIBID foi abordada, conforme pode ser observado.

Gráfico 1 - Demonstrativo dos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped no período de 2008 a 2021



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2022) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da Anped.

Os textos foram escritos por diferentes autores em cada ano, contendo apenas uma autora que repetiu a participação no evento e abordou a inserção de uma professora de

matemática. Somam-se, entre os textos, seis artigos, um pôster e um resumo expandido. Os títulos dos trabalhos, como esperado, indicam o foco da discussão principal dos textos e já apontam para uma possível contribuição com a problemática da pesquisa, que é: como a produção do conhecimento sobre o PIBID vem refletindo a constituição da identidade docente e a inserção profissional?

As áreas de formação dos autores variam entre Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Matemática e História. As regiões dos locais de formação ou onde atuam os autores também são variadas, dessa forma, temos: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). As informações referentes aos trabalhos selecionados para compor o *corpus* da pesquisa podem ser observadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Artigos analisados

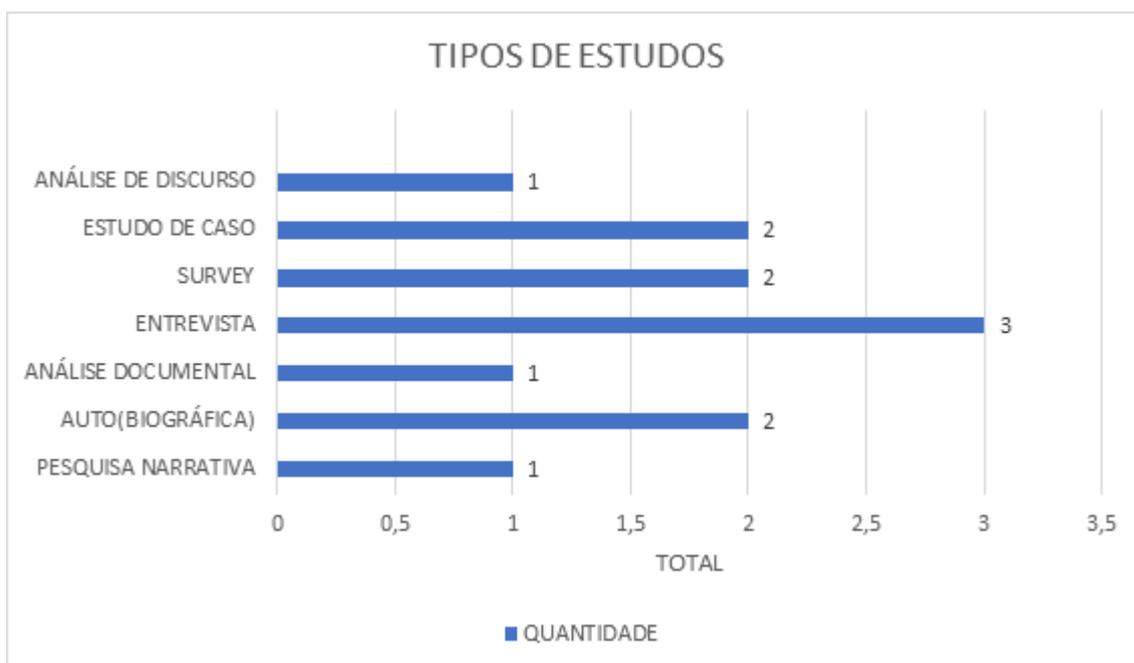
AUTOR / ANO	TÍTULO	ÁREA	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE
Tatiana Moraes Queiroz de Melo Silvana Ventrorm 2015	O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA	Educação Física Educação Física	Seduc/BA UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
Francisco Cleiton Alves 2015	PIBID COMO TERRITÓRIO INICIÁTICO DAS APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS	Pedagogia	Grupo de pesquisa DIVERSO-PPGeduc-UNEB UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Natalia Neves Macedo Deimling Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali 2015	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	Pedagogia Psicologia	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
Fernanda Lahtermaher Oliveira 2017	A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE UM EGRESSO DO PIBID: O CASO DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA	Pedagogia	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Cibele Faria Cunha Flávia Sueli Fabiani Marcatto 2017	VESTÍGIOS DE REFLEXÃO E AUTORIA NOS PORTFÓLIOS PRODUZIDOS NAS/PELAS VIVÊNCIAS DO	Pedagogia Matemática	UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá

	PIBID/UNIFEI		
Fernanda Lahtermaher Oliveira 2019	EGRESSOS DO PIBID: O CASO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA	Pedagogia	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Joana Maria Leoncio Nunez 2019	HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	Psicologia	UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Lorene dos Santos 2021	INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID	História	PUC/MG - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da Anped.

Os trabalhos discutem, majoritariamente, a inserção profissional dos professores e, conseqüentemente, a constituição da identidade docente. Quanto à natureza da pesquisa, elas são todas qualitativas. No que se refere aos tipos de estudos, identificamos que estão classificados entre: análise de discurso e análise documental; estudo de caso; *survey*; entrevista; autobiográfica e pesquisa narrativa. Alguns textos se inserem em mais de um tipo de estudo, como vemos no Gráfico 2.

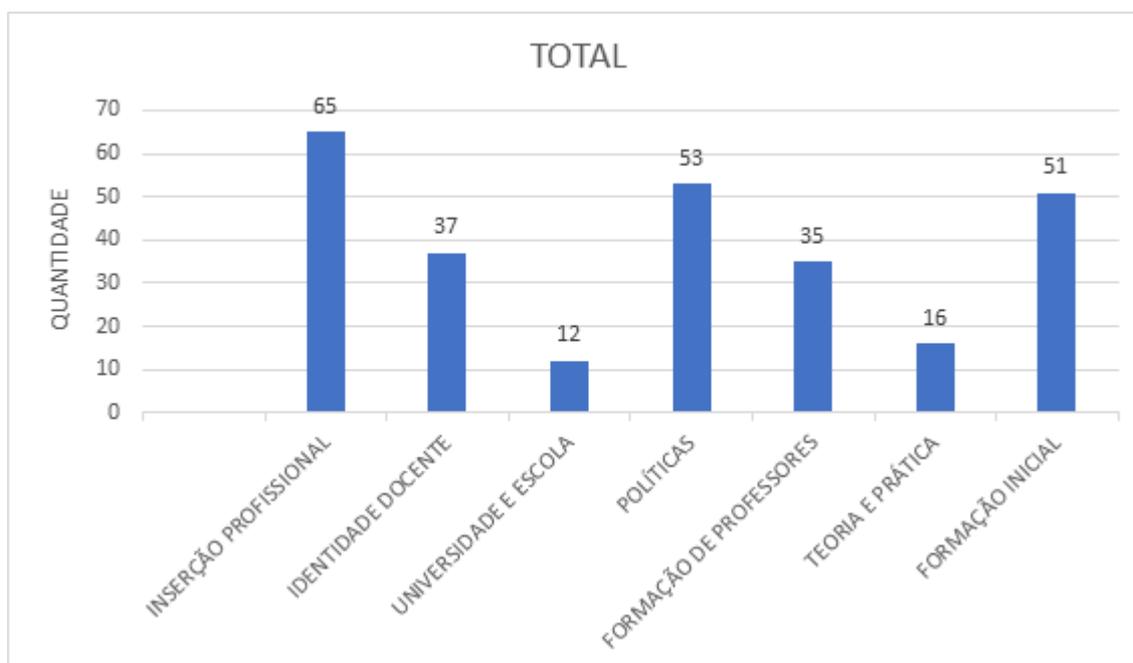
Gráfico 2 - Tipos de Estudos



Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da Anped.

Foi necessário delimitar quais categorias seriam aprofundadas no decorrer da pesquisa. Mediante uma leitura atenta dos trabalhos selecionados pudemos evidenciar o que vem sendo discutido sobre o PIBID nos anais da ANPEd, no GT8 - Formação de professores. No topo das discussões estão a inserção profissional e a identidade docente, foco desta pesquisa. Universidade e escola, políticas, formação de professores, teoria e prática e formação inicial também foram temas dos artigos, mas em menor proporção. Assim, com esses trabalhos, podemos identificar, a partir do levantamento da produção do conhecimento do PIBID nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais no GT8 da ANPEd, como está sendo estudada a constituição da identidade docente e a inserção profissional. O Gráfico 3 apresenta as principais categorias analisadas nos estudos.

Gráfico 3 - Categorias



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2022) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da Anped.

Utilizamos a técnica de localização dos termos supracitados pela ferramenta de busca por palavras no corpo do texto em PDF. Dessa forma, registramos a quantidade de vezes que as palavras foram citadas nos artigos.

Há artigos que apontam os principais respaldos teóricos. Entre os nomes mais citados, nos resumos dos trabalhos, temos: Antonio Nóvoa e Carlos Marcelo Molina Neto, sobre as concepções de formação e os processos de iniciação à docência; Marcelo Garcia (1999); Huberman (1989; 1995); Tardif (2002) e Cochran-Smith (2012), situando a discussão sobre a inserção profissional docente e os saberes docentes no início da carreira; Zeichner (2008),

Pimenta (2012), Libâneo (2012) e Fagundes (2016), para conceituação de reflexividade; Nadal, Alves e Papi (2004), Silva e Sá-Chaves (2008) entre outros, para a caracterização dos portfólios como registros reflexivos; Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006) e outros, para um viés discursivo na busca dos vestígios de autoria nesses registros reflexivos; e para uma interpretação com a inspiração na Análise de Discurso, consultou-se Orlandi (2005; 2010; 2011). Também temos: Cochran Smith, Fiorentini, Marcelo, Schulman; Tardif e Nóvoa (1992), Josso (2010), Pineau (1988), entre outros como referenciais teóricos citados.

Diante desses apontamentos sobre os trabalhos, apresentaremos, a seguir, com base nos resumos dos textos, elementos que caracterizam cada estudo, mencionando seu objeto; seus objetivos; problemas e principais perguntas e conclusões que norteiam os textos.

Texto 1 – O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. – Tatiana Moraes Queiroz de Melo (2015) e Silvana Ventorim (2015)

Melo e Ventorim (2015) buscaram compreender como os Bolsistas do PIBID de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no município de Feira de Santana – Bahia, percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física. Os resultados apontaram para o reconhecimento do PIBID como um programa que aproxima o estudante do campo de atuação profissional, interferindo na escolha pela docência, que possibilita a articulação entre a universidade mediada pela problematização dos desafios da escola, bem como da necessidade de transformação dessa realidade com a articulação dos saberes acadêmicos e os escolares.

Texto 2 – PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. – Francisco Cleiton Alves (2015)

Alves (2015), por meio de um trabalho investigativo e (auto)biográfico, a partir da escrita de memoriais de formação, construídas durante a realização de um ateliê biográfico com bolsista do PIBID, no Campus XI-UNEB, buscou compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na interface entre PIBID e o processo de iniciação à docência, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: como o PIBID se integra ao processo de iniciação à docência nos cursos de licenciatura? Para tal, a investigação-formação apontou, ao tecer os fios do tecido docente, a configuração do PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais, assim, esse território foi demarcado por lugares de

interfacear teoria-prática na iniciação à docência, e no reconhecimento do PIBID como espaço-tempo das experiências de formação.

Texto 3 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. – Natalia Neves Macedo Deimling (2015) e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (2015)

Deimling e Reali (2015) discutiram as influências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no estreitamento da relação entre universidade e escola. Foram realizadas entrevistas com 18 professores (entre coordenadores, supervisores e colaboradores) e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal brasileira no ano de 2013. Os resultados mostram que o programa tem favorecido a aproximação entre escola e universidade e contribuído para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Todavia, alguns aspectos foram também apontados como limitantes, tais como o pouco apoio da universidade às atividades realizadas no âmbito do programa e a falta de formação e de apoio das redes de ensino aos supervisores para o planejamento e orientação dos alunos bolsistas.

Texto 4 – A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática. Fernanda Lahtermaher Oliveira (2017)

Oliveira (2017) apresentou uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento que teve como foco a inserção profissional docente de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e analisou a contribuição desse programa nos primeiros anos de docência. A pesquisa apresenta duas dimensões metodológicas, a primeira que cobre um grande volume de dados e, para tal, foi realizado um *survey*; e a segunda, a etapa em que a pesquisa publicada se situa, a realização de um estudo de caso com um egresso do PIBID. O estudo de caso permite a entrada em campo, observação, entrevista e registros escritos, possibilitando analisar com profundidade o início da profissão, o clima institucional, as condições de trabalho e as concepções de ensino do egresso.

Texto 5 - Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI. – Cibele Faria Cunha (2017) e Flávia Sueli Fabiani Marcatto (2017)

Nesse texto, Cunha e Marcatto (2017) relataram uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar os vestígios de reflexão e de autoria que emergiram dos portfólios

produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) dos quatro subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Itajubá, nos anos de 2014 e 2015. Com a análise empreendida pode-se concluir, num gesto de interpretação, que em alguns recortes discursivos os bolsistas de ID reproduziram o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Em outros recortes eles conseguiram deslocar-se da posição de sujeito-enunciador de sentidos legitimados pela escola para a de sujeito-autor de seu próprio dizer e, assim, exerceram autoria.

Texto 6 - Egressos do PIBID: o caso de inserção profissional de uma professora de matemática – Fernanda Lahtermaher Oliveira (2019).

Oliveira (2019) apresentou resultados de uma pesquisa sobre a inserção profissional docente de uma professora de matemática que passou pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e hoje atua no segundo segmento do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Os resultados demonstram que há um relativo apoio à iniciante em sua chegada à instituição; há uma tendência ao isolamento; existe uma força da área matemática e uma crença epistemológica no ensino transmissivo do conhecimento matemático; o PIBID aparece como uma contribuição no que se refere ao conhecimento do contexto profissional e uma maior segurança quanto ao seu ensino.

Texto 7 - Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem de diversidade na formação docente. – Joana Maria Leoncio Nunez (2019)

Nunez (2019) elaborou o artigo a partir de um recorte de sua dissertação de mestrado que nasceu de sua experiência como professora e coordenadora de um subprojeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse cenário, o PIBID busca fortalecer a articulação do tripé Universidade/Escola Básica/Formação Profissional, em sua dimensão Tempo/Espaço, considerando as particularidades, singularidades, potencialidades e contradições de cada um dos componentes dessa tríade. Nesse contexto, estudantes dos cursos de licenciatura, sob a supervisão de professores da Educação Básica e a orientação de professores das Instituições de Ensino Superior, promovem ações que integram a Universidade e as escolas parceiras.

Texto 8 - Inserção profissional de professores egressos do PIBID. – Lorene dos Santos (2021)

Santos (2021) apresentou resultados parciais de uma pesquisa que buscou conhecer alguns dos desafios e dilemas experimentados por professores em início de carreira que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID durante sua formação inicial. Os achados da pesquisa mostram que a maioria dos pesquisados está atuando ou já atuou na docência, e majoritariamente reconhecem a relevância do PIBID para sua formação e para a construção da identidade profissional e afirmação da escolha pelo magistério.

Os estudos supracitados, somam oito textos, selecionados no GT8 - Formação de professores. Ao considerarmos a amplitude da ANPEd e o número de trabalhos que foram produzidos nesse grupo de trabalho, ao longo das reuniões, podemos afirmar que se trata de um número pequeno de textos que abordaram o PIBID. Nesse sentido, suscitamos o interesse de buscar nos outros 22 GTs se havia produções que abordaram o programa. O resultado será apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Demais trabalhos que abordam o PIBID

ANO/REUNIÃO	GT	TÍTULO	AUTORES(AS)
2012 / 35ª	21	Por uma educação etnicorracial no programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid	Maria Elena Viana Souza
2013 / 36ª	19	As contribuições do Pibid para a formação docente de professores que ensinam matemática	Cláudio José De Oliveira
2013 / 36ª	20	O Pibid de Psicologia no Ensino Médio: A formação do professor em questão	Jordana De Castro Balduino Lueli Nogueira Duarte E Silva
2013 / 36ª	21	Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid diversidade	Jaqueline Barbosa Silva Fátima Aparecida Silva
2021 / 40ª	5	Contribuições do Pibid aos sujeitos egressos: A produção do conhecimento no Brasil	Adriana De Fátima Vilela Biscaro Maria Alice De Miranda Aranda
2021 / 40ª	20	Pibid psicologia: formação de professores em diálogo com a escola pública	Diana Carvalho De Carvalho

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da ANPEd.

Conforme exposto no quadro, somam-se seis trabalhos, distribuídos em diferentes reuniões e GTs. Os títulos abordam discussões diversas que incluem: a educação etnicorracial, a formação docente de professores que ensinam matemática, o PIBID de Psicologia no Ensino Médio, o PIBID diversidade, as contribuições do PIBID aos sujeitos egressos e o PIBID psicologia e a escola pública. Não é propósito desta pesquisa aprofundarmos nesses trabalhos, porém, acreditamos que mencioná-los foi importante para que tenhamos uma visão geral do quantitativo de trabalhos que abordaram o PIBID, nas reuniões da ANPED. Assim, concluímos que o número de trabalhos, em reuniões de 2008 a 2021, em todos os 23 GTs, totalizou 14. Esse dado demonstra que estão sendo produzidos poucos trabalhos nas reuniões da ANPED que abordam o PIBID.

3.3 Análise da Produção Levantada: Constituição da Identidade Docente e do professor formado em Pedagogia

No atual contexto de discussões sobre as possibilidades de melhoria da qualidade da educação brasileira, a formação inicial de professores se torna primordial nesses debates na tentativa de alavancar a qualidade dessa formação. Compreendemos que a etapa da formação inicial atrelada ao acesso a um programa de iniciação à docência é um processo que pode potencializar aprendizagens significativas para a constituição da identidade docente e para a inserção profissional. Sobre a relação do PIBID com as IES:

As Instituições de Educação Superior (IES), da rede pública federal as quais ofertam cursos de licenciatura, passaram a contar com a possibilidade de desenvolver atividades formativas e pedagógicas, com direito à fomento, mediante a criação da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (OLIVEIRA et al., 2022).

As atividades formativas ligadas ao exercício da docência durante o processo de formação inicial são fundamentais na articulação entre a formação do professor e sua identidade docente. Em relação à identidade docente, Pimenta (2012) evidencia que o professor é o sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Nesse sentido, o sujeito professor, partindo de uma formação, que ofereça um conjunto de teorias que lhe permitirá compreender as finalidades educativas que busca a emancipação humana, é capaz de contribuir com a transformação da realidade educacional e, conseqüentemente, a sociedade. Para isso, devemos levar em consideração que a sua formação inicial e a inserção profissional deveria ser marcada pelas experiências, com as

trocas de saberes científicos e práticos e com o trabalho pedagógico, o que facilitaria a entrada e permanência no campo de atuação do educador.

Segundo Garcia (2010), o termo identidade, do ponto de vista etimológico, significa idêntico, qualidade “do mesmo”, o que remete a uma ideia assistencialista e unitária do termo. Já o seu significado atual, no campo dos Estudos Culturais e em boa parte do pensamento sociológico contemporâneo, ressalta o seu caráter construcionista. Sendo assim, a identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, resultado de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

Com base nessas considerações e no que já foi apresentado até aqui, em relação à constituição da identidade docente e do pedagogo, dialogaremos com os trabalhos do GT08 – “Formação de Professores” da ANPEd, em busca de identificar e analisar como tem sido abordada a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia nos trabalhos que tratam do PIBID. Identificamos, com base na leitura dos trabalhos selecionados, que eles podem ser organizados em 3 grupos: inserção profissional (3 trabalhos); experiências e vivências (4 trabalhos); relação universidade e escola (1 trabalho). Portanto, a análise desses trabalhos será organizada a partir dessas categorias: inserção profissional, experiências e vivências e relação universidade escola.

Reconhecemos que o conhecimento científico é um elemento muito importante na constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia, pois a autonomia didática do professor depende desse conhecimento. Para tanto, a formação deve acontecer de forma sólida, com base nos conhecimentos teóricos e práticos, na universidade como espaço formativo. Por isso, procuraremos, nos textos, identificar como eles estão lidando com a questão do conhecimento científico, tido como um conhecimento fundamental em todas as áreas de atuação do professor.

Silva (2017) menciona que o professor necessita de uma formação de nível elevado. Portanto, essa formação, com alto teor de conhecimento, refletiria na constituição da identidade docente. A unicidade entre teoria e prática também seria um reflexo dessa formação, pois o conhecimento científico não dispensa o conhecimento prático, na verdade, eles não se desvinculam. Os conhecimentos científicos são adquiridos ao longo da formação docente, e vão além de mera informação. Têm relevância na formação acadêmica e

professoral, pois são questionados, relacionados e contextualizados com a sociedade em que estamos inseridos, com a escola e com o aluno.

O professor precisa saber trabalhar com as informações e relacioná-las com a sociedade, só assim terá o conhecimento necessário para sua prática. Os saberes pedagógicos estão relacionados com a didática, com o saber ensinar, e são produzidos na ação. Esses saberes colaboram com a didática numa relação dialética entre teoria e prática. Os saberes sobre educação e sobre a pedagogia se constituem a partir da prática reflexiva dos saberes pedagógicos, ou seja, da unicidade de teoria e prática. O professor que constitui sua identidade docente na relação teoria e prática, que se assenta na universidade, será um agente de mudanças na sociedade.

No estudo de Melo e Ventorim (2015, p. 2) são discutidas as exigências para a formação docente. As autoras pontuam:

A formação exige um constante estado de estudo, é o “estar” em formação que significa o permanente movimento de investigação. Isto traduz perspectivas pessoais, processos reflexivos e de autoformação que se iniciam desde as primeiras vivências como estudantes e tem continuidade em uma sucessão de experiências que vão compondo a identidade e a profissão docente.

A constituição da identidade é constante, sendo a formação inicial uma das importantes etapas desse processo, porém, a formação inicial de professores não dá conta de todos os desafios da escola. Seguindo essa discussão, no decorrer de cada texto, vão sendo apresentadas demandas da formação inicial. Segundo Alves (2015), desde os tempos antigos, a formação inicial vem sendo discutida, conforme as concepções pedagógicas e o contexto político da época. As políticas públicas de formação docente inicial no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, têm duas vertentes analíticas: o cenário sociocultural de uma sociedade globalizada e os encaminhamentos das políticas para a educação. As políticas públicas em relação à iniciação à docência se refletem como anseio histórico dos movimentos de educadores no Brasil sobre formação inicial de professores quando são criados os primeiros cursos superiores de formação de professores.

Sobre a formação de professores no Brasil, na visão de Cunha e Marcatto (2017), há uma preocupação com a precarização dessa formação. Ações e políticas, como o PIBID, por exemplo, foram e são propostas para superar vários fatores que são considerados problemas para essa formação, como: distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica; fragmentação da formação inicial e continuada; desprestígio da profissão docente; distanciamento entre teoria e prática, entre outros.

No contexto da formação inicial, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) decorrente da necessidade de implementar novas políticas relativas à docência na educação básica e as necessidades reivindicadas pela comunidade educativa. O PIBID tem como finalidade contribuir para atingir as demandas de ações formativas dos cursos de licenciatura, constituindo-se, portanto, como um programa especialmente delineado para favorecer a iniciação à docência. O programa aparece em um contexto em que há necessidade de qualificação da formação inicial, como possibilidade de valorização da carreira e do profissional, auxiliando na oferta desses cursos, de modo que não sejam vistos como cursos esquecidos, fáceis, sem apoio ou desvalorizados pela universidade (OLIVEIRA, 2019, p. 4).

De acordo com o estudo supracitado, o PIBID surgiu como uma política relativa à educação básica e foi delineado para favorecer a iniciação à docência. O contexto do seu surgimento é marcado pela necessidade de qualificação e valorização da carreira e do profissional docente. Nesse caminho, os cursos de licenciatura precisam ser vistos com outros olhos, e, também, ganhar mais reconhecimento, já que são tidos como fáceis, esquecidos e desvalorizados pela universidade. A formação inicial carece de uma base alicerçada em ações formativas que se fundamentam em conhecimentos científicos.

Para Deimling e Reali (2015), tanto a universidade quanto a escola atuam na formação dos futuros professores por meio de atividades, ações e estratégias devidamente orientadas e fundamentadas que superariam, ao longo de todo o processo, a cisão entre a teoria e a prática da profissão, ainda tão presente em muitos cursos de formação inicial de professores.

Percebemos que o ideal é que a formação docente não seja produto de um processo de depósito de informações, mas sim de um movimento dialético pautado em ações reflexivas para a construção do conhecimento e para a constante (re)construção da identidade docente. A identidade docente possui um caráter inconcluso que sofre influências pessoais, sociais e cognitivas que acontecem ao longo da vida. Nesse sentido, Melo e Ventorin (2015, p. 15) afirmam que “[...] É preciso entender que a constituição da docência é um processo permanente, seu desenvolvimento está ligado às experiências de ordem pessoal e profissional e aos saberes construídos em redes coletivas de aprendizagem.”

Contudo, a partilha de saberes é dificultada pela organização da escola, pesquisas indicam que o início da docência é um momento solitário de inserção na profissão que se perpetua ao longo da carreira. Seguindo essa linha, Oliveira (2019, p. 2) aponta:

A fase de inserção profissional é de grande importância na constituição da identidade docente e do seu ciclo de vida profissional, pois nesse momento surgem

novas inquietações, tensões e reflexões quanto à prática profissional. A passagem de estudante para professor é um processo de transição em que aparecem novos desafios, até então vivenciados durante a formação inicial, nos estágios e práticas de ensino. A preocupação não só em atrair os professores para a profissão docente, mas em mantê-los. As preocupações referem-se a escassez de professores, no que toca ao aspecto quantitativo, e ao perfil profissional deste professor em termos de background acadêmico, gênero e habilidades, em uma dimensão mais qualitativa.

O professor enfrenta um cenário turbulento na carreira docente. Os desafios vão desde a sua chegada na instituição de ensino, adaptação, relação com os colegas de trabalho e com os alunos; até o cumprimento do calendário escolar, a elaboração de planos de aula, avaliações, preenchimento de fichas etc. As cobranças sobrecarregam o profissional docente, o que acaba gerando a desistência da profissão. Não por acaso, há a escassez de professores. A profissão, nessas condições, não os atrai. Aqueles que permanecem têm sua identidade docente re(construída) sob pressão.

Santos (2021, p. 4) relata em seu estudo sobre as condições de trabalho do docente que “Dos 60 egressos que afirmaram estar atuando na docência, a grande maioria (60%) possui um contrato temporário de trabalho em redes públicas de ensino, configurando uma relação de trabalho marcada pela precarização, e quase sempre em condições adversas”.

Oliveira (2019) afirma que os professores iniciantes enfrentam um “choque de realidade” diante dos desafios com os quais se deparam. Além da exigência do conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, e trabalhar no desenvolvimento da sua identidade profissional. A fragilidade apontada nos cursos de licenciatura, em geral, no que diz respeito ao investimento insuficiente na escola e nos conhecimentos pedagógicos, pode contribuir para que o professor iniciante se encontre perdido diante de tantas atribuições. Ainda nesse estudo, Oliveira (2019, p. 4) reflete:

Porém, mais do que a personalidade dos professores ou se eles “nasceram” ou não para a docência, as maneiras como as características desse professor iniciante se relacionam com os recursos disponíveis, o que aprendeu na formação inicial, que tipo de oportunidades tem para refletir criticamente e trabalhar conjuntamente na cultura escolar, marcam esse momento.

Percebemos, assim, que o que foi aprendido na formação inicial se mostra fundamental para a carreira do professor. Então, mais uma vez, destacamos que o conhecimento científico é um elemento muito importante nessa formação, que deve acontecer, principalmente dentro da universidade, de forma sólida e com base nos conhecimentos teóricos e práticos. No estudo de Nunes (2019) é destacada a interação entre universidade e escola.

É fundamental a interação entre a universidade e a escola básica, por estimular colaboração e compartilhamento entre formadores(as) e formandos(as), com o objetivo de fortalecer a relação entre conhecimento teórico e prático e a circulação dos sujeitos que permeiam o lugar da formação. Nesta perspectiva de formação, professores(as) são sujeitos híbridos, em constante processo de (auto)formação, que constroem saberes no espaço intersticial entre a escola básica e a universidade. São sujeitos constituídos por múltiplos discursos e subjetividades, em sua busca de um saber/ser/fazer profissional (NUNES, 2019, p. 1).

Nesse sentido, Alves (2015, p. 7) ratifica que “Se teoria e prática estão juntas de forma indissociável, a ida à prática, o retorno à teoria e vice-versa deve se dar de modo tal conectado, que não é possível descrever qual elemento é mais importante do que o outro”. Nesse contexto, os trabalhos trazem pontuações sobre o PIBID e a relação teoria e prática.

A articulação entre a teoria e a prática também é um elemento citado na Portaria no 96 de 18 de julho de 2013, presente no Artigo 4o que rege os objetivos do PIBID. Percebemos, no inciso VI, traços que apontam para o entendimento de que a atividade docente é teórica e prática, portanto o trabalho docente é a práxis pedagógica (MELO; VENTORIN, 2015, p. 14).

Alves (2015) explicita que o PIBID visa contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A relação teoria-prática se configura tanto nas discussões e nas atividades práticas do PIBID, enquanto territórios iniciáticos da aprendizagem docente demarcando como perspectiva o entrelugar das experiências no processo de formação e autoformação na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade da pessoa do professor no exercício de sua atividade docente. (ALVES, 2015, p. 14).

O PIBID oportuniza, para muitos bolsistas, o primeiro contato com a escola ocupando um lugar de docência. Diante disso, sua identidade docente vai ser constituída de forma que a universidade e a escola se complementam como espaços formativos. O estudo de Alves (2015, p. 10) aponta que “A aproximação inicial das bolsistas com a escola via PIBID propõe a familiarização com as significações pessoais e sociais dos processos de formação e autoformação”. De acordo com Melo e Ventorin (2015, p. 15), “É preciso entender que a constituição da docência é um processo permanente, seu desenvolvimento está ligado às experiências de ordem pessoal e profissional e aos saberes construídos em redes coletivas de aprendizagem”. As autoras ainda ratificam a importância de que, ainda durante a formação

inicial, o futuro professor produza saberes que o formem para as condições do trabalho docente.

É pensando na organização de uma política de iniciação à docência que constatamos a importância de que ainda durante a formação inicial o futuro professor produza saberes que o formem para as condições do trabalho docente. Por isso a necessidade de aproximar a escola como campo de formação, espaço a ser investigado e refletido em todos os desafios e potencialidades. Por isso, indicamos que os processos de iniciação à docência sejam discutidos para que se tornem objeto de investigação nos cursos de formação, bem como no processo de inserção no campo profissional. Também apontamos que o início da docência seja concebido como política de formação, não apenas contempladas em programas, mas como política que envolva as instâncias governamentais e IES na organização de ações que acompanhem a entrada do professor no campo de trabalho (MELO; VENTORIN, 2015, p. 17).

Alves (2015) afirma que o PIBID, com suas bases teóricas e metodológicas, demarca um território iniciático da formação e da aprendizagem docente. Nesse movimento, ele é tomado como entrelugar da iniciação à docência, uma vez que se situa em um lugar fronteiro da profissão, em que autonomia e mediação pedagógica andam juntas no processo formativo, atuando em uma outra perspectiva de espaço-tempo da aprendizagem docente, a partir de um processo de ação-reflexão-ação fundamentado na epistemologia da prática.

Com isso, percebe-se que a aproximação entre universidade e escola é importante para a formação do educador, porém, é preciso se atentar ao fato de que a universidade deve ser o centro de debates em prol dessa formação, e que a aquisição do conhecimento não deve priorizar a prática, mas sim a unicidade entre teoria e prática. As políticas de iniciação à docência, como o PIBID, oferecem uma proximidade entre universidade e escola, mas nem sempre o programa é reconhecido como um contribuinte para a formação inicial.

Deimling e Reali (2015) mencionam, ainda, que em alguns casos a ausência de visibilidade e de apoio da instituição ou de alguns de seus *campi* ao programa pode refletir em seu desconhecimento e desvalorização por parte dos que dele não participam. Mas, evidenciam também que o fato de o PIBID ser ou não valorizado dentro da instituição depende, também - e em certa medida -, da divulgação, visibilidade e importância que os próprios membros dão às atividades nele desenvolvidas.

No entanto, segundo a mesma, para que haja uma maior valorização dos coordenadores de área e colaboradores do PIBID, é preciso que a instituição e os próprios participantes do Programa o considerem também como um campo de pesquisa, neste caso particular, como um campo de pesquisa educacional, a fim de que os resultados e a produção dele decorrentes sejam valorizados, também, como pesquisa docente (DEIMLING; REALI, 2015, p. 7).

Ao levantar que o PIBID deve ser considerado, pela universidade e pelos próprios estudantes, como um campo de pesquisa, retomamos a questão de que é necessário dar mais visibilidade ao programa. Para isso, acreditamos que a participação em eventos internos (dentro da própria universidade) e a divulgação das atividades desenvolvidas pelos estudantes dentro do programa poderiam ajudar no processo.

Deimling e Reali (2015) mencionam a necessidade de consolidar no programa a parceria entre universidade e escola. Assim, é preciso que os membros internos e externos ao programa - supervisores, coordenadores de área, colaboradores, coordenadores de gestão e institucional, núcleos regionais e secretarias de ensino e equipes gestoras das escolas -estejam envolvidos no processo de formação dos licenciandos. Em relação ao envolvimento dos professores supervisores:

Da mesma forma, faz-se necessário que as redes de ensino, as universidades e, mais especificamente, o poder público adote o PIBID não apenas como mais um programa pontual, de governo, mas como uma política abrangente, de Estado, voltada à formação docente, garantindo as condições necessárias de trabalho e de carreira que permitam aos professores destinar parte de sua atividade profissional a essa tarefa particularmente importante na formação prática dos futuros professores (DEIMLING; REALI, 2015, p. 14).

O trecho supracitado menciona que é necessário garantir condições dignas de trabalho e de carreira para os professores, permitindo que destinem parte de sua atividade profissional à tarefa de formar os futuros docentes. A atuação dos professores supervisores é uma atividade profissional no PIBID que exige dedicação. Sendo assim, é necessário que o professor disponha de tempo para participar das atividades no programa. Diante da agenda cheia do professor supervisor, com todas as demandas da escola em que atua, os coordenadores de área organizam o cronograma de reuniões de acordo com sua disponibilidade.

De acordo com dados das entrevistas realizadas com os coordenadores de área, a participação dos professores da educação básica nos momentos de discussão e planejamento das atividades e ações do PIBID constitui-se elemento essencial para a formação dos envolvidos. Assim, para que esses momentos de formação ocorram, em alguns casos o cronograma de reuniões é adequado em função dos horários disponíveis pelos professores supervisores (DEIMLING; REALI, 2015, p. 9).

Deimling e Reali (2015) finalizaram seu estudo afirmando que a análise dos dados permitiu observar que não apenas a formação dos bolsistas de iniciação à docência é favorecida e enriquecida pelo PIBID, mas a formação e a prática dos professores da universidade e supervisores da educação básica também são. A aproximação desses

professores com a universidade e desta com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua possibilita, como consequência, intervenções na própria prática educativa.

A partir do exposto, percebemos que o PIBID tem tomado medidas para uma formação de melhor qualidade nos cursos de licenciatura. A existência do programa ratifica que a formação dos professores e sua carreira docente não têm trilhado os melhores caminhos. Porém, muito ainda pode ser feito para contribuir com a formação inicial dos professores. O PIBID busca também gerar maior “encantamento” dos estudantes pela carreira docente.

Em um dos estudos levantados e catalogados, o de Melo e Ventorin (2015), é apontado que uma das marcas significativas nas narrativas sobre o PIBID é a possibilidade de escolha pela docência, pois os bolsistas assumem o programa como uma experiência que aproxima do campo de trabalho, impulsionando uma decisão para o trabalho docente na escola. Acreditamos que essa escolha pela docência, provavelmente, não é fruto das regalias da profissão, pois o cenário da profissão é de desprestígio e crescente precarização e fragmentação do trabalho docente.

O estudo de Alves (2015) enfatizou que sua investigação buscou promover o desvelamento dos múltiplos sentidos que o PIBID promove para a iniciação à docência e para a constituição da identidade docente dos graduandos dos cursos de licenciatura. Concluindo, o autor mencionou que “No PIBID a afirmação da identidade e da imagem sobre a prática docente torna-se clara e pode ser considerada como um ritual de integração do bolsista com a escola e, conseqüentemente, com o mundo profissional” (ALVES, 2015, p. 10).

Já no estudo de Melo e Ventorin (2015), a identidade docente é vista como inconclusa e em permanente construção.

Neste sentido, podemos perceber que os Bolsistas estão conscientes de que a docência está em construção, sendo um processo inconcluso. Observamos que estes sujeitos percebem a continuidade e a complexidade como aspectos inerentes à profissão docente. Neste sentido as experiências no campo escolar contribuem para este desenvolvimento e se ampliam nas relações estabelecidas por meio do PIBID (MELO; VENTORIN, 2015, p. 16).

A fase de inserção profissional é muito importante na constituição da identidade docente. A passagem de estudante para professor oferece novos desafios, vividos de uma forma ainda mais intensa do que durante a formação inicial, nos estágios ou na condição de bolsista do PIBID. Sobre essa fase de inserção, é:

Importante destacar que a inserção profissional deve ser pensada no contexto de um processo de aprendizagem ao longo da vida, que não se inicia no campo profissional, mas que se insere em um longo desenvolvimento profissional. Através da compreensão dos saberes docentes mobilizados pela professora, será possível entender a relação com a instituição, com o PIBID, suas práticas e concepções de ensino, ou seja, as razões pelas quais a inserção profissional se dá desta maneira e como afeta a sua forma de ensinar (OLIVEIRA, 2019, p. 5).

A escola é um dos campos onde essa inserção profissional acontece, constituindo-se um espaço de relações entre os sujeitos, portanto, um campo fértil para a constituição da identidade docente. É preciso compreendermos que a identidade é resultado das diversas relações sociais e que a formação docente e a inserção profissional, naturalmente, fazem parte do processo de constituição da identidade.

Nesta perspectiva é importante o entendimento de que a escola é um espaço de reconhecimento, valorização, investimento de poder aos sujeitos socioculturais subalternizados e negados, pois constitui-se como campo fértil de produção, circulação e consolidação de identidades, ainda que nem sempre tudo isto seja problematizado, desconstruído e incorporado em sua prática de reconhecimento às diferenças. [...] O ponto fundamental é compreender como os processos de formação docente dizem respeito ao que foi aprendido nas práticas pedagógicas e nos enlances realizados em diferentes contextos e situações de vida. Entender como histórias de vida redimensionam o papel da formação relacionando-a a diferentes tempos e espaços culturais da escola que ressignificam experiências, vivências e saberes (NUNEZ, 2019, p. 2-3).

Essa mesma autora, ao longo de seu estudo, buscou compreender experiências pedagógicas, saberes, processos (auto)formativos e enlances interpessoais adquiridos pelos(as) colaboradores(as) na construção da identidade docente no processo formativo oferecido pelo subprojeto PIBID. Procurou também elucidar como a formação oferecida influenciou práticas pedagógicas e formativas, permeadas pelas diversidades presentes no espaço escolar, a partir de diferentes momentos e trajetórias.

Neste caso, esta transição aponta para um processo (auto)formativo, consolidado por laços profissionais, refletidos nas experiências formativas assimiladas e compreendidos pelos atravessamentos dos marcadores culturais da diversidade reinventando a experiência e dando-lhe legitimidade no campo pedagógico. Por fim a escola foi o lócus de transformação das experiências destes(as) professores(as) dando sentido a modos de ser/aprender/fazer na construção e reconstrução de identidades pessoal e profissional (NUNEZ, 2019, p. 6).

O estudo de Alves (2015) foi realizado com seis bolsistas do curso de licenciatura em pedagogia, participantes do programa PIBID. Seu estudo concluiu que:

Concluo que o PIBID, na condição de espaço-tempo epistêmico e metodológico das aprendizagens experienciais da docência, configuram-se como elementos constituintes do território da iniciação à docência. Para isto, ele evoca uma trajetória histórica e social no processo de ensinar e aprender a profissão docente, utilizando-se das experiências de vida-formação-profissão desveladas na biografização (ALVES, 2015, p. 15).

Oliveira (2017) concluiu em seu estudo que o PIBID vem demonstrando ser um diferencial na formação de professores, contribuindo com experiências, materiais, situações de ensino que possibilitam uma vivência em sala de aula, reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e, também, investigação da própria prática. Nas palavras da autora, “Por isso, programas como o PIBID são tão importantes, pois aproximam a realidade escolar do futuro professor” (OLIVEIRA, 2017, p. 5).

A passagem pelo PIBID é uma fonte de conhecimento para a professora que, ao chegar na escola, consegue encarar uma turma em seu primeiro dia na instituição sabendo aonde buscar informações e recorrendo a sua experiência, pois teve contato com um grupo de alunos anteriormente que certamente a fez lembrar de situações e como fez para solucioná-las. No entanto, apesar de Marina identificar as contribuições do PIBID quanto a sua segurança e um repertório de conhecimentos, a professora também afirma que não utiliza em seu cotidiano as atividades elaboradas no projeto. [...] Não recorda de nenhuma experiência negativa com relação ao projeto e sugere que é preciso pensar uma maneira melhor de articular o que foi aprendido à rotina de uma professora iniciante [...]. (OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Nessa perspectiva, compreendemos que a constituição da identidade docente decorre de diversas interações e que perpassa a formação inicial e os saberes oriundos da experiência profissional. Entendemos que constituir-se professor envolve diferentes dimensões, como os valores individuais, a formação familiar, a formação escolar e as próprias imagens que os professores têm de si. Oliveira (2019, p. 7) finaliza seu estudo concluindo que “E tal como evidenciam as pesquisas, o PIBID vem demonstrando ser um diferencial na formação e atuação dos futuros professores, além de ser um contributo significativo na parceria universidade-escola básica”.

Nunez (2019) explicita em seu estudo que as buscas do sujeito, nos processos de “caminhar para si”, de ressignificar sua identidade pessoal e profissional são potencializadas pela formação no PIBID. Com isso, revelou que sua (auto)formação foi centrada na experiência individual e coletiva de ser professor.

Santos (2021), que pesquisou em seu estudo sobre os desafios e dilemas experimentados por professores em início de carreira que participaram do PIBID durante a formação inicial, pontuou que:

[...] a literatura sobre início de carreira vem reunindo evidências de que os maiores índices de abandono da docência ocorrem sobretudo durante os primeiros cinco anos de profissão, fase em que se encontram praticamente todos os investigados, esta pesquisa não permite afirmações conclusivas sobre a efetiva permanência na profissão pelos egressos do PIBID investigados (SANTOS, 2021, p. 5).

No decorrer dessa explanação dos trabalhos selecionados, apontamos o que vem sendo abordado sobre as categorias: inserção profissional; experiências e vivências; relação universidade e escola. Realizamos um entrelaçamento entre essas questões e o que vem sendo discutido sobre a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. A partir de todo o levantamento realizado nos estudos, é notável que o PIBID tem uma avaliação positiva por parte dos estudantes que dele participaram.

Os estudos, em sua maioria, são um recorte de pesquisa de mestrado dos(as) autores(as). Seus resultados reconhecem o PIBID como um programa que aproxima o estudante do campo de atuação profissional, como espaço-tempo das experiências de formação. O programa tem favorecido a aproximação entre escola e universidade e contribuído para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Porém, na mesma medida, os estudos apontam que ainda existem limitações nessa relação, pois falta aos supervisores, por parte da universidade e das redes de ensino, apoio às atividades, planejamento e orientação dos alunos bolsistas.

A inserção profissional de egressos do programa em seus primeiros anos de docência e a participação ativa e de autoria dos estudantes, em alguns recortes discursivos, também foram discutidas. O PIBID aparece como uma contribuição no que se refere ao conhecimento do contexto profissional e uma maior segurança quanto ao seu ensino. O programa busca fortalecer a articulação do tripé Universidade / Escola Básica / Formação Profissional. Os estudantes dos cursos de licenciatura, sob a supervisão de professores da Educação Básica e a orientação de professores das Instituições de Ensino Superior, promovem ações que integram a Universidade e as escolas parceiras. Os achados dos estudos reconhecem a relevância do PIBID para a formação e construção da identidade profissional docente e afirmação da escolha pelo magistério.

Ressaltamos, entretanto, a necessidade de maior investimento em políticas públicas que incentivem as pesquisas e que ofereçam mais suporte aos estudantes e docentes de licenciatura. A discussão sobre a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia, por mais que apareça nos textos, ainda está pautada em um viés pragmático. A inserção profissional tratou, principalmente, dos desafios enfrentados pelo professor iniciante

ao adentrar na escola como docente. As experiências e vivências tiveram seu protagonismo com foco na prática docente na sala de aula. A relação universidade e escola deu ênfase na escola como instituição que prepara o professor para a docência. O conhecimento científico, político, com base sólida, que tem como princípio a transformação da realidade, não foi desconsiderado, mas assumiu um lugar na “plateia”.

Nessa perspectiva, a identidade docente e do professor formado em pedagogia é discutida, nos trabalhos analisados, tendo a prática como elemento central para sua constituição. Por esse motivo, reiteramos nossa defesa da unicidade entre teoria e prática, do conhecimento com rigor científico e político, construído na universidade e que dialogue com as práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a relação entre o PIBID, um programa de iniciação à docência, e a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Nesse sentido, registramos uma síntese com algumas considerações sobre os resultados obtidos neste trabalho, que demonstram os pontos convergentes e divergentes dessa relação. O PIBID, como um programa de formação inicial, caracterizou-se como uma ação complementar em relação à formação acadêmica inicial e buscou incentivar o estudante da graduação a iniciar e prosseguir na profissão docente.

Ao analisarmos os editais, destacamos que a formação inicial necessita de um conjunto de políticas de longo prazo com a finalidade de fomentar as condições de permanência e atratividade da carreira docente. Desse modo, é preciso criar condições para que o processo de constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia aconteça durante a formação inicial, em um campo de formação de professores que tenha o conhecimento científico, a unidade teoria e prática, a arte, a ética e a política como fundamentos.

O modo de produção capitalista se reestrutura na busca por novos meios de acumulação do capital e, ao lado das políticas neoliberais, promove a formação de formadores reprodutores da lógica capitalista, que busca mão de obra cada vez mais especializada, tecnologicada e racionalizada. A ênfase dada na prática e no saber fazer vai ao encontro dos interesses das políticas de orientação neoliberal que visam reduzir os investimentos em educação, apropriar-se do recurso público (então precisam reduzir o tamanho do estado) e usar a escola como espaço de acolhimento social e docilização das futuras gerações de trabalhadores.

Diante disso, a formação inicial dos licenciandos sofre com tensões, desafios e conflitos que exigem, contrapondo as políticas neoliberais, uma perspectiva crítico-emancipatória, que busque a superação e transformação da realidade imposta pelo viés capitalista.

O professor, para contrapor-se à realidade educacional, precisa ter condições de fazer um julgamento sólido dessa realidade. Para isso, o conhecimento científico, estético, ético e político e a unidade teoria e prática precisam ser os elementos fulcrais na constituição da sua identidade docente. O professor é alguém que trabalha com formação humana, por isso, ele precisa exercitar sua prática com uma alta bagagem de conhecimento.

Acreditamos que o estudo conseguiu alcançar seu principal objetivo de identificar, a partir do levantamento da produção do conhecimento do PIBID nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais no GT08 da ANPEd, como está sendo estudada a constituição da identidade docente. A pesquisa analisou oito estudos encontrados, dentro da delimitação temporal, contudo, não obtivemos acesso aos arquivos da trigésima terceira reunião da ANPEd, tendo em vista que estavam bloqueados, apresentando erro no sistema. Dessa forma, trabalhamos com oito estudos, sendo 3 artigos, 4 resumos expandidos e 1 pôster.

Nosso estudo chega à conclusão de que os trabalhos admitem a prática como o elemento central na constituição da identidade docente. A teoria é secundarizada, não sendo mencionada com a mesma intensidade e ênfase da prática, portanto, vão na direção contrária do que defendemos ao longo desta pesquisa. Realizamos a defesa do conhecimento científico, da unidade teoria e prática, da arte, da ética e da política, porém, a maior parte dos trabalhos se voltaram para a dimensão prática, e para a questão da inserção profissional voltada para o mercado de trabalho. Sendo assim, a identidade docente e a identidade do professor formado no curso de pedagogia, a partir dos textos analisados, deve ser a de um executor de tarefas.

Esse executor de tarefas baseia-se na prática já predominante e executa suas funções de acordo com o que está estipulado e determinado nas instituições escolares. Há uma preocupação com a inserção profissional desse professor iniciante no sentido de adaptar-se à realidade vigente e não de transformá-la.

A profissão docente foi, naturalmente, mudando em função da implantação das reformas educacionais. Para alguns, em direção a uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e controle interno (GARCIA, 2010). Nesse contexto, as reformas educacionais têm reduzido a formação de professores à perspectiva do capitalismo e gerado a precarização de suas condições de trabalho. Diante disso, quando temos os trabalhos selecionados, apresentados na ANPEd, no GT08 – “Formação de Professores”, que não fazem a crítica a essa política de formação de professores, voltada para a prática, devemos ficar preocupados, pois essa Associação, de certa forma, congrega o pensamento crítico no país.

Um ponto importante a ser mencionado também é o pequeno número de trabalhos encontrados que abordam o PIBID. Ao considerarmos o período de 2008 a 2021, a totalidade dos trabalhos nas reuniões somam 3470, e o total de trabalhos do GT 08, 195. Porém, os que abordam o PIBID em todas as reuniões anuais e GTs somam apenas 14. Nesse sentido, entendemos que é necessário ampliar o número de pesquisas que estudem sobre o PIBID e, também, sobre a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. É necessário, ainda, que a constituição da identidade docente e do professor formado em

pedagogia seja discutida tendo como foco a unicidade entre a teoria e a prática. É preciso existir um equilíbrio entre os termos.

Entendemos que, para que o professor exerça a docência de forma emancipatória, ele precisa ser questionador. Ele precisa estar preparado para lidar com os obstáculos e a complexidade da docência que encontrará no decorrer de sua carreira. Para questionar, compreender e transformar a realidade, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre o que ele está ensinando e sobre o que ele está se opondo.

Se a constituição da identidade docente acontece em um meio que valoriza o conhecimento científico, a universidade como instituição formadora de sujeitos reflexivos, e a unicidade entre a teoria e a prática, conseqüentemente, teremos professores capazes de modificar a realidade das escolas, a realidade da nossa educação. Porém, o peso de melhorar a qualidade da educação não pode recair sobre os ombros dos professores, pois as condições materiais e de infraestrutura necessárias para dar suporte ao trabalho pedagógico do professor exigem que haja investimento e políticas educacionais que busquem esse mesmo propósito.

As políticas públicas em educação, especificamente no âmbito da formação inicial de professores, no contexto atual, carecem de maior atenção por parte das esferas gestoras (federal, estadual e municipal). A falta de atração pela carreira docente reflete no baixo número de interessados em ingressar nos cursos de licenciaturas, pois não se observa melhoria das condições de trabalho dos professores e nem valorização do trabalho docente expressa nos salários, na carreira e na formação específica, até porque ainda admite-se uma diversidade de cursos e de cargas horárias para formar professores, conforme apontaram os estudos realizados por Shiroma e Evangelista (2015), quando apontam para a existência da figura do paraprofessor.

É preciso estabelecer políticas públicas que visem solucionar os problemas existentes e que contemplem as múltiplas facetas da profissão docente: formação inicial, continuada, valorização do magistério, salário, carreira etc.

Diante do cenário atual, vislumbramos que o PIBID deve continuar sendo pesquisado, inclusive, sob a perspectiva da constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia. Por fim, consideramos que o presente trabalho abriu portas para outras vertentes de pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 7-42.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação**. Goiânia, 2013, p. 88.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. 37ª Reunião Nacional da ANPED, **anais...**, 2015, p. 17.
- ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **A Constituição Da Profissionalidade Docente Na Perspectiva Dos Estudantes Do Pibid**. 177f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2017.
- ANPED. **Memória Anped - Boletins Históricos - 1979-1991**.
- ANTUNES, Caio. Acerca da dissociabilidade entre as categorias trabalho e educação. In.: PREVITALI, Fabiane Santana. **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xâma, 2012. p. 55-72.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, 1998.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).
- BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Disponível no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 27 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 out. 2021. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a lei. Nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; altera as leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que 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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

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 União, Brasília, 05 abr. 2013.

BRASIL, CAPES, Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior \(www.gov.br\)](http://www.gov.br) Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL, CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. detalhamento do projeto institucional. nº 061/2013.

BRASIL, CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à Docência 2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Por que e como reformar?** Tema: Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Brasília-DF: MEC/SESu, 2013.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Gênese da docência universitária**. Brasília: Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Pensando o trabalho educativo**. Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Educação, escola e formação**. Goiânia: Inter – Ação, 2012.

Conselho Nacional de Educação (CNE) Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). **Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**, 2007.

CUNHA, Cibele Faria. Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI. 38ª reunião da ANPEd, **anais...**, 2017, p. 11.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In.: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017. 280 p.

Deimling, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa Institucional de Iniciação à docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, **anais...**, 2015, p. 16.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectiva. In: (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Orgs.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. Cap. 3, p. 47-86.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005, p. 47-69.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Ver. Bras. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cede.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, 2009, p. 168-194.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. UEL, s/d, p. 3862-3875.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. **A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário**. PUCPR - PR. 2009.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. As políticas de formação inicial de professores. Programa Institucional de Iniciação à Docência. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa época; v. 6).

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: [Rev89_05DOSSIE.pmd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 25 out. 2021.

MAGALHÃES, Jonas *et al.*. (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] /1 ed. v. 2, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. Ser Professor: a profissionalização, o profissionalismo e a constituição da profissionalidade docente. **Revista Educação**, v. 7, 2013, p. 4-19.

MARTELLE, Andreia Cristina; MANCHOP, Elenita C. P. **A história do curso de pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96**. s/d.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência. Reunião Nacional da ANPEd, **anais...**, 2015, p. 19.

NUNES, Joana Maria Leoncio. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem da diversidade na formação docente. 39ª Reunião da ANPEd, **anais...**, 2019, p. 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. A. **Trabalho Docente**. s/p. s/d.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. A Inserção profissional docente de um egresso do pibid: o caso de uma professora de matemática. 38ª Reunião da ANPEd, **anais...**, 2017, p. 6.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Egressos do PIBID: o caso da inserção profissional uma professora de matemática. 39ª Reunião da ANPEd, **anais...**, 2019, p. 7.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; SOUZA, Maria Erilande Ferreira de; SANTOS, Priscilla Jéssica Santiago. PIBID Pedagogia UEG/Inhumas: um diálogo sobre habitus docente, Educação Infantil e literatura. **REVELLI**, v. 14. 2022.

PARO, Vitor. Parem de formar para o mercado de trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João *et alii*. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículos: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PIMENTA, Selma Garrido. FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR. **Nuances**, v. III, setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, 2012, p. 419-452.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Os balanços da historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (Orgs.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte, 2007, p. 149-161.

SANTOS, Lorene dos. Inserção profissional de professores egressos do PIBID. 40ª Reunião da ANPED, **anais...**, 2021, p. 6.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Amanda Moreira da. Precariado professoral: o trabalho docente frente à reconfiguração do mundo do trabalho no contexto da reforma trabalhista. In: XVI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET), **anais...** Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2018.

SILVA, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Ciências Humanas**, v. 18, n. 2 [31], 2017, p. 121-125.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007, p. 389-409.

SOUZA, Maria Antônia de. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019, p. 1-25.

UEG. **Proposta do subprojeto Pedagogia para compor projeto institucional – PIBID/UEG/2018.**

UEG. **Proposta do subprojeto pedagogia para compor projeto institucional – PIBID/UEG/2018.** Subprojeto Pedagogia: “Literatura Infantil na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, set. 2002.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática.** Curitiba: Editora Fael, 2010, p. 152.

APÊNDICES

APÊNDICE A - **Quadro 6** - Trabalhos do GT8 - Formação de professores (2008/2021)

TÍTULO	AUTORES (AS)
2008	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: A RETÓRICA DO DISCURSO DO LICENCIANDO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	DANIELA PATTI DO AMARAL RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA
O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NA VISÃO DE PEDAGOGOS PRIMORDIAIS	GISELI BARRETO DA CRUZ
O CARÁTER SIMBÓLICO E PRÁTICO DA FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES	MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR
UMA MESTRA DA PALAVRA: ÉTICA, MEMÓRIA, POÉTICA E COMPAIXÃO OU (COM)PAIXÃO NA OBRA DE CÉLIA LINHARES	ADRIANNE OGEDA GUEDES IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES
REFLETINDO MULTICULTURALMENTE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E PERSPECTIVAS	GISELI PERELI DE MOURA XAVIER
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE DIFERENTES DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	MARIA APARECIDA DE SOUZA SILVA
AUTONOMIA E CONTROLE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO MILITAR	AILTON SOUZA DE OLIVEIRA
FORMAÇÃO DO DOCENTE/GESTOR MULTICULTURAL: POSSIBILIDADES E TENSÕES	RICARDO S. JANOARIO ANA CANEN ITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE E TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO	ALESSANDRA SHIMIZU ALBERTO A. GOMES ALBERTO A. GOMES MARIA SUZANA MENIN YOSHIE USSAMI F. LEITE
AS INTERFACES DE UM PROGRAMA OFICIAL DE FORMAÇÃO: DO ESCRITO À DINÂMICA DE FORMAÇÃO	MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O TRABALHO NA INDÚSTRIA E NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS DA DOCÊNCIA PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	ELAINE APARECIDA NEGRIN MARIA NAZARÉ DA CRUZ
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1995 – 2005): UMA BREVE ANÁLISE	CINTHIA SOARES MANZANO
ENTRE ASPIRAÇÕES E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO REALISMO CRÍTICO	MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM RONDÔNIA: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL	TANIA SUELY A. BRASILEIRO
PESQUISA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO NA ESCOLA	LAURA NOEMI CHALUH
PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA	SANNY SILVA DA ROSA ELISABETE CARDIERI MARIA DO SOCORRO TAURINO
MODELOS FORMATIVOS E DIFICULDADES VIVIDAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	ALBÊNE LIS MONTEIRO CELY DO SOCORRO COSTA NUNES
VOZES DOS ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	SANDRA CRISTINA SILVA
2009	
A REFLEXIVIDADE PROMOVIDA PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	RITA BUZZI RAUSCH
REUNIÕES PEDAGÓGICAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA	HEDIONEIA MARIA FOLETTO PIVETTA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL	DENISE RODINSKI BRAGA
CULTURA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: OS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES	LUÍS GUSTAVO ALEXANDRE DA SILVA
NOVOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	TALITA VIDAL PEREIRA
FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE PROFESSORES EVENTUAIS ATUANTES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL	LUIZ CARLOS GESQUI
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSERÇÃO NA CARREIRA, ESPAÇO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO	VALDETE CÔCO
TALENTO DOCENTE: IMAGENS DE SIGNIFICAÇÃO, VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO	SIMONE DA SILVA SALGADO ALVARO REGO MILLEN NETO
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBP AE) E O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE	GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA
PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: DO DISCURSO DEMOCRÁTICO ÀS AÇÕES REGULATÓRIAS	ISABEL MELERO BELLO
TEORIA E PRÁTICA? TENSÕES E INQUIETAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO MODELADO	HELOISA SALLES GENTIL CLAUDETE INÊS SRCZYNSKI

A PESQUISA AÇÃO-FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA INTEGRAÇÃO DAS TIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REPERCUSSÕES DA AMBIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA	ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
A PRESENÇA DA DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	MAKELINY OLIVEIRA GOMES NOGUEIRA ANA MERCÊS BAHIA BOCK
PARA ALÉM DA FORMAÇÃO: AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL NA BAHIA	CRISTIANE DA CONCEIÇÃO GOMES DE ALMEIDA MARIA COUTO CUNHA ROSEMEIRE BARAÚNA MEIRA DE ARAÚJO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DE AÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL	GIANINE MARIA DE SOUZA PIERRO HELENA AMARAL DA FONTOURA
PROFESSORES ÍNDIOS E A ESCOLA DIFERENCIADA/INTERCULTURAL A EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA ESCOLA	ADIR CASARO NASCIMENTO ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA ANTÔNIO JACÓ BRAND
ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR: ASPECTOS RELATIVOS À APRENDIZAGEM E À IDENTIFICAÇÃO COM A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO	PAULA GAIDA WINCH
CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007	LUIS EDUARDO ALVARADO PRADA VÂNIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS GTS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA ANPED - 2000 A 2008	EZICLÉIA TAVARES SANTOS
2010	
-	
2011	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES	LUIS FERNANDO LOPES MARIA DE FÁTIMA PEREIRA
DA CIDADE PARA A ROÇA: ITINERÂNCIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS URBANAS EM ESCOLAS RURAIS	MARIANA MARTINS DE MEIRELES
NECESSIDADES FORMATIVAS DE EDUCADORES QUE ATUAM EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	LISANDRA PRÍNCIPE MARLI ELIZA DALM. AFONSO DE ANDRÉ

O MAL-ESTAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	CLÁUDIA CARDOSO NICHES
REDE MUNICIPAL E UNIVERSIDADE: PARCERIA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA: A PROFESSORALIDADE UNIVERSITÁRIA	ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
ENTRE DÚVIDAS E INCERTEZAS: OS MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO E A OPÇÃO PELA DOCÊNCIA POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	ROSEMARY FREITAS DOS REIS
A CONSTITUIÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES E A POTENCIALIDADE DPRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE PARA ESTUDOS E AÇÕES	LUCIMARA CRISTINA DE PAULA ROSELI RODRIGUES DE MELLO
CULTURA, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA	LUIS GUSTAVO ALEXANDRE DA SILVA
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DA ADERÊNCIA À VOCAÇÃO	RITA DE CASSIA XIMENES MURY
HABITUS PROFESSORAL E HERANÇA CULTURAL NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS DE ORIGEM JAPONESA	MIRIAM MITY NISHIMOTO
BIOGRAFICIDADE E PODER DE FORMAÇÃO: ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO E 'SER MAIS'	MARIA TERESA VIANNA VAN ACKER ROSEMEIRE REIS DA SILVA MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES
A POLIVALÊNCIA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: REFLETINDO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE PESQUISAS	SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ JOSÉ BATISTA NETO
SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA JULIANA CEDRO DE SOUZA ANA PAULA FERREIRA DA SILVA CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FÍSICA E DO ENSINAR POR UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM FÍSICA DA UFRN	MÁRCIA CRISTINA DANTAS LEITE BRAZ
PROFESSORAS INICIANTE BEM-SUCEDIDAS: ELEMENTOS DE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI
DA ATIVIDADE HUMANA ENTRE PAIDEIA E POLITEIA: SABERES, VALORES E TRABALHO DOCENTE	WANDERSON FERREIRA ALVES DAISY MOREIRA CUNHA
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO	MARGARETH DINIZ
LEITURAS E MEMÓRIAS DE SENTIDOS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA	VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
PÓS-GRADUANDOS STRICTO SENSU NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESISTÊNCIA E DESISTÊNCIA	KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA
2012	
HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS: REFLEXÕES CONTEXTUAIS SOBRE A DOCÊNCIA	SÔNIA MARIA DA SILVA ARAÚJO
ANATOMIA E FISIOLOGIA DE UM ESTÁGIO	PRISCILA ANDRADE
IDENTIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURA E O SEU CARÁTER BACHARELIZANTE: ANÁLISE DE UM CURSO DE QUÍMICA	WILDSON LUIZ PEREIRA DOS SANTOS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOS LICENCIANDOS	MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: SITUANDO EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NA PROFISSIONALIDADE	BRUNA TARCILIA FERRAZ MÁRCIA MARIA DE OLIVEIRA MELO
A RELAÇÃO ENTRE OCDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA	DIANA LEMES FERREIRA
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL	TEREZINHA DE SOUZA FERRAZ NUNES
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES LUSO-BRASILEIRAS	MARIA EUGENIA CARVALHO DE LA ROCA
COMO "SE FAZ" O PROFESSOR DE HISTÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS PRIMEIROS ANOS DE SUA PRÁTICA?	PATRÍCIA TEIXEIRA DE SÁ
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR-FORMADOR	ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA OLIVEIRA CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO
TRABALHO DOCENTE: EXPECTATIVAS E INTERESSES DA PESQUISA EDUCACIONAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL	MARIA ELIZA ROSA GAMA EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN
A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA PELA AUTOFORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ANTE UM HORIZONTE COSMOPOLITA	RODRIGO ALBERTO LOPES ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA
A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ENTRE AS DIFERENÇAS E O PERTENCIMENTO COMUM	MILKA HELENA CARRILHO SLAVEZ
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO A PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA	RENATA PORTELA RINALDI

DISCUTINDO OS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE NA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ JOSÉ BATISTA NETO
ATRATIVIDADE DO MAGISTÉRIO PARA O ENSINO BÁSICO: ESTUDO COM ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES	LUCIANA FRANÇA LEME
APRENDER A ENSINAR, CONSTRUIR IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: UMA REALIDADE POSSÍVEL	ÁUREA MARIA ROCHA MARIA DA CONCEIÇÃO AGUIAR
FORMAR OU PREPARAR PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR? EIS A QUESTÃO	VANESSA THEREZINHA BUENO CAMPOS
POR UMA DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ECLETISMO AO PATCHWORK	LUDMILA THOMÉ DE ANDRADE
TRABALHO, LUGAR E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM AUSTIN, BAIXADA FLUMINENSE	EULER OLIVEIRA CARDOSO DA COSTA LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DE REDE	JOAQUINA ROGER GONÇALVES DUARTE
O REGISTRO DE CLASSE DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA OU TAREFA BUROCRÁTICA?	LUIZA ALVES RIBEIRO
2013	
QUALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DISCURSO E PRÁTICA DA BASE DOCENTE	VALDINEI COSTA SOUZA
A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: OS EFEITOS DO CAMPO DE TENSÃO DO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES	CRISTOVAM DA SILVA ALVES MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ
TECENDO RELAÇÕES ENTRE TESES E AÇÕES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR	MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO
ANÁLISE DE NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES INGRESSANTES NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	EMÍLIA FREITAS DE LIMA
O PROFISSIONAL PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONSTRUÇÃO	CLARISSA TEIXEIRA KAUSS HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DA SURDEZ	GIOVANA MEDIANEIRA FRACARI HAUTRIVE DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
EDUCAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS LETRA E VIDA E LER E ESCREVER	LUCIANA RIBOLLI DE OLIVEIRA
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM SUJEITO EM PROCESSO DE INVENÇÃO	JULIANA VEIGA DE FREITAS CLARICE SALETE TRAVERSINI

BLOGS DE EDUCADORES: POSSÍVEIS VEÍCULOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?	MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA SILVEIRA SONIA REGINA MENDES DOS SANTO
A ARTICULAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO
A ATIVIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	MARCIA APARECIDA RESENDE CARLOS HENRIQUE DE SOUZA GERKEN
AS COREOGRAFIAS DIDÁTICAS ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL E A [RE]CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR	DANILO RIBAS BARBIERO
A DOCÊNCIA EXPRESSA NAS VISÕES E NAS VOZES DE PROFESSORES INICIANTES E ACADÊMICOS: REVELAÇÕES NA/DA PESQUISA-FORMAÇÃO	ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA ANA PAULA GASPAR MELIM ORDÁLIA ALVES ALMEIDA
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA: O PROCESSO FORMATIVO EM QUESTÃO	LUANA ROSALIE STAHL
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO	ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
O COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ANALIGIA MIRANDA DA SILVA
INTERVENTORIA: UMA PROPOSTA PARA O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS	MARINA CYRINO SAMUEL DE SOUZA NETO
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	TELMA SARA MATOS VILMA LENÍ NISTA-PICCOLO
2015	
-	-
2017	
MODELOS DE RACIONALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NA BDTD (2010-2015)	RAFAEL FERNANDO DA COSTA
PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A RELAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA NOS CURSOS DE LICENCIATURA - DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	JOANA PAULIN ROMANOWSKI
PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: AS DIFICULDADES E DESCOBERTAS DO TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA	KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AÇÃO PERMEADA PELA RESISTÊNCIA DOCENTE	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA
RESISTÊNCIA DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	MARÍLIA YUKA HANITA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A MEDIAÇÃO DO PNEM NA GERED DE CHAPECÓ – SC SOB A PERCEPÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO	SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO
OLHARES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS NA RODA DE DANÇA	MARINA LUAR DE SOUZA DUVIDOVICH
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	RAQUEL ANTUNES SCARTEZINI
LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA E PROFESSORAS INICIANTES: DIÁLOGO POR MEIO DE NARRATIVAS ONLINE	ROSANA MARIA MARTINS, ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA, ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA
PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: IMPACTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EXERCÍCIO DE DIRIGENTES ESCOLARES	ANTONIA COSTA ANDRADE
ARTICULAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	MELISSA RODRIGUES DA SILVA
“EU ERA MUITO INSEGURA, NÃO FAZIA NADA SEM PERGUNTAR A OUTRA PROFESSORA”: PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	SOLANGE CARDOSO
PROFESSOR COMO PROFISSIONAL OU AGENTE DE POLÍTICAS DE MERCADO? O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	FABIANA DINIZ KURTZ
A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE UM EGRESSO DO PIBID: O CASO DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA
A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS USOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO GT08 DA ANPED NO PERÍODO DE 2005-2015	HELENA RIVELLI DE OLIVEIRA

EM DEFESA DA QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: UM MAIS UM, É SEMPRE MAIS QUE DOIS	MARA REGINA MARTINS JACOMLI, MARGARIDA MONTEJANO DA SILVA, GEISA DO SOCORRO CAVALCANTI VAZ MENDES
APROXIMAÇÕES E PROPOSTAS DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS ÚLTIMAS CINCO EDIÇÕES DA ANPED (2010-2015)	PRISCILA ANDRADE MAGALHÃES RODRIGUES, LUCIENE CERDAS, JUSSARA BUENO DE QUEIROZ PASCHOALINO
PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	MARILIA MARQUES MIRA, JOANA PAULIN ROMANOWSKI, SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO
VESTÍGIOS DE REFLEXÃO E AUTORIA NOS PORTFÓLIOS PRODUZIDOS NAS/PELAS VIVÊNCIAS DO PIBID/UNIFEI	CIBELE FARIA CUNHA, FLAVIA SUELI FABIANI MARCATTO
PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	EMÍLIA FREITAS DE LIMA
O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO MENOR PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS?	MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES
DA CELA À SALA DE AULA: A (NÃO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS DE CORUMBÁ (MS)	CLAYTON DA SILVA BARCELOS
PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES (PARFOR): O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE	IRIA BRZEZINSK
REFLETINDO SOBRE GÊNERO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ, FERNANDO SANTOS SOUSA
2019	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALFABETIZAR-LETRANDO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC?	SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA
MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL	SANDRA CRISTINA VANZUITA DA SILVA VALÉRIA SILVA FERREIRA

REDE DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM COMPLEXA: TECENDO 'NÓS' ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E DEVIR DOCENTE	MARIA DE FÁTIMA DE LIMA DAS CHAGAS NIZE MARIA CAMPOS PELLANDA
UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PRISCILA DE MELO BASILIO
FORMAÇÃO CULTURAL: EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ERIKA SOUZA LEME VALDELÚCIA ALVES DA COSTA
FORMAÇÃO ENTRE PARES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	JOSIANE JARLINE JÄGER MARTA NORNBORG
OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PELOS PROFESSORES INICIANTE NA CARREIRA	DEISE RAMOS DA ROCHA
FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMANDO SABERES E PRÁTICAS	LILIANE BARREIRA SANCHEZ
VOCÊ GOSTOU DA MINHA AULA? AUTOCONFRONTAÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	RAFAEL FERNANDO DA COSTA HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO
HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	JOANA MARIA LEONCIO NUNEZ
AS POLÍTICAS DE FOMENTO DA PESQUISA EM REDES DE PESQUISADORES	JOANA PAULIN ROMANOWSKI KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA
CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO COMO ASPECTO INTERVENIENTE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL	ADRIANA PATRÍCIO DELGADO LÚCIA MATIAS DA SILVA OLIVEIRA
"ESTADO DO CONHECIMENTO" SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DE UM PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2014 – 2016	SIDERLY DO CARMO ALMEIDA SUELI PEREIRA DONATO MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APONTAMENTOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICO	SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ
A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC SEGUNDO AS AÇÕES EFETIVAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PÁ	JDELCELENE FURTADO TELES
CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS E LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	THAIANE DE GÓIS DOMINGUES SUSANA SOARES TOZETTO

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: EM BUSCA DA PRÁXIS	LUCIENE BATISTA DENISE SILVA ARAÚJO
ANÁLISE DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	ADRIANA TEIXEIRA REIS MARLI ANDRE
AS DEMANDAS DE CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA	KATIA VALERIA MOS
EGRESSOS DO PIBID: O CASO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA
RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRA OS NOTÓRIOS SABERES E O HOMESCHOOLING	ANA CLAUDIA FERREIRA ROSA MARIA HELENA DE LIMA AOOD GABRIELA MILENKA ARRAYA VILLARREAL
ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM	LUDMILA THOMÉ DE ANDRADE MARIANA SOUZA GOMES GUIMARÃES
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA E SUA CONTRIBUIÇÃO COM A PRÁXIS DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	GIOVANA BARBOSA DA SILVA
A BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES-TUTORES QUE ATUAM NO MÉTODO PBL	JEFFERSON DA SILVA MOREIRA DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR: PRINCÍPIOS E CONSTRUTOS	FRANCISCA MARIA DE SOUSA
FACTORES DE RESILIENCIA EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE ESPAÑA	MARTA OLMO-EXTREMERÁ
O JOVEM PESQUISADOR, SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E A CULTURA PERFORMÁTICA: UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO	MARIA FERNANDA ALVES GARCIA MONTERO MICHELLE SILVA SPEAKE KRISTINA
COMUNIDADE DE PRÁTICA, AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E JUSTIÇA SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO	MARCIA LISBÔA COSTA DE OLIVEIRA LUCIA HELENA ABREU ELETÉRIO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM CURRÍCULO DE PEDAGOGIA	BRUNA NUNES DE SENNA DIAS

<p>A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: O CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</p> <p>DIÁLOGOS ENTRE DISCIPLINAS ESCOLARES: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE SABERES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<p>LUCINETE FERNANDES VILANOVA</p> <p>MARIA ALICE MELO</p> <p>CAIO ROBERTO SIQUEIRA LAMEGO</p> <p>MARIA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS</p>
2021	
<p>RE-UNIÃO DE PROFESSORES: O COMPARTILHAMENTO NARRATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO AÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>CLAUDIA DE JESUS T. REIS GILKA</p> <p>ELVIRA P. GIRARDELLO</p>
<p>PRESSUPOSTOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p>	<p>ALINE CHRISTIANE O. SOUZA</p> <p>CLAUDIO ZARATE SANAVRIA</p>
<p>(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR</p>	<p>MARIANGELA KRAEMER LENZ ZIEDE</p> <p>ROSANE ARAGÓN DANIEL DE QUEIROZ LOPES</p>
<p>RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA</p>	<p>MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO</p>
<p>PAULO FREIRE COMO AUTOR DE REFERÊNCIA PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>ANDRÉIA NUNES MILITÃO</p>
<p>PERCEPÇÃO DE RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE A SUBSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO PELOS PERÍODOS DE RESIDÊNCIA</p>	<p>CLAUDINELLY YARA BRAZ DOS SANTOS</p>
<p>PESQUISA SOBRE O COORDENADOR E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES INICIANTE NO GT08 DA ANPED</p>	<p>IRIS MARTINS DE SOUSA CASTRO</p> <p>LUCIANA S. MENDONÇA</p> <p>ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS</p>
<p>POTENCIALIDADES DAS PESQUISAS INTERVENTIVAS E DAS PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA NOS GTS DA ANPED: 2008 A 2019</p>	<p>FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI</p>
<p>PARÂMETROS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CERI/OCDE SOBRE A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>PRISCILA BASTOS BRAGA DOS SANTOS</p>
<p>NARRATIVAS DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS DE DOCÊNCIA</p>	<p>FELIPE DA SILVA FERREIRA</p> <p>GISELI BARRETO DA CRUZ</p>

O CENTRO EDUCATIS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL	JUSSARA MARQUES DE MACEDO
O CICLO DE VIVÊNCIA PROFISSIONAL: APONTAMENTOS DO ESPAÇO-TEMPO DE TRABALHO NO DISTRITO FEDERAL	SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ
O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	GIOVANA MARIA FALCÃO GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA
O JORNAL ESCOLAR COMO PERCURSO FORMATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DE DISPOSIÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE	DANIELA TOMIO CÍNTIA MARA BRIGHENTI RADLOFF KATIÚSCIA BEHRINGER
O JORNAL ESCOLAR COMO PERCURSO FORMATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DE DISPOSIÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE	DANIELA TOMIO CÍNTIA MARA BRIGHENTI RADLOFF KATIÚSCIA RAIKA B. BIHRINGER
INSERÇÃO, INDUÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO BRENDA MARTINS XAVIER LUIS EDUARDO DIAS GAUI
INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID	LORENE DOS SANTOS
EXPERIÊNCIAS DE (RE)INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROFISSIONALIDADE EM FOCO	MARIA CECÍLIA C. DERISSO EMÍLIA FREITAS DE LIMA
FORMAÇÃO, AUTORIA E RESISTÊNCIA: A ESCUTA DE PROFESSORAS NO TEMPO-ESPAÇO DA PANDEMIA DA COVID-19	RENATA HELENA PIN PUCCI LUCIANA HADDAD FERREIRA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A: UM ESTADO DO CONHECIMENTO.	ANDRÉA DE SOUZA GOIS MARILANE MARIA WOLFF PAIM
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS	TATIANE CRISTINA M EMERICK CLÁUDIA COSTA CERQUEIRA RAMOS
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE DA OFERTA ENTRE 2012 E 2018	ANA SHEILA FERNANDES COSTA
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS EM UM ATELIÊ AUTOBIOGRÁFICO	ELCIMAR SIMÃO MARTINS ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB	SIMONE SANTANA D. DE CARVALHO SUSANA COUTO PIMENTEL
FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIALOGANDO SOBRE PERFIS ESTUDANTIS E AS AÇÕES DOS DOCENTES DIANTE DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM	NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARECHAL THAUMATURGO-ACRE	RAIR DE LIMA NICÁCIO PÉRSIDA DA SILVA RIBEIRO MIKI
FORMAÇÃO LEITORA DE PROFESSORAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA	SILVANIA DE SOUZA ANDRADE
DIÁLOGO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTINUUM E AUTONOMIA ESCOLAR: REFLEXÃO A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE	CLÁUDIA SANTOS DA SILVA LEONARDO SANTOS SILVA LARISSA GUIRAO BOSSONI
DISPOSITIVO METODOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NUM CENÁRIO PANDÊMICO: OS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO	EDNA ALVES CHAGAS RUTKOWSKI INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA
CONSTRUÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AS MEMÓRIAS COMO MOBILIZADORAS DE FAZERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ANA PRISCILA DE LIMA ARAUJO AZEVEDO LUCINALVA ANDRADE ALMEIDA
CASA COMUM DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DO COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	VIVIANE LONTRA
A (RE)CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA ESCOLA PRISIONAL	JEANES MARTINS LARCHERT
A FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA	KEILA DE OLIVEIRA MARGARIDA GANDARA RAUEN
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO PROEJA: CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES	HANNY PAOLA DOMINGUES JOSMARIA APARECIDA DE CAMARGO SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
A PADRONIZAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PNAIC	MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS
A PESQUISA APLICADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	JULIANA BRANDÃO MACHADO

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A VISÃO DE PROFESSORES DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2012-2016)	ELAINE RODRIGUES DE ÁVILA WANIA REGINA COUTINHO GONZALEZ
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA	AMANDA MARTINS AMARO MAGALI APARECIDA SILVESTRE
A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR NA MATERIALIDADE DO TRABALHO DOCENTE	QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir dos dados coletados nos anais das reuniões anuais da ANPEd.