

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹

Políticas de formación y la profesionalización docente en Brasil: el Pibid y la Residencia pedagógica

Brazilian's training policies and teacher professionalization: Pibid and Pedagogical residency

Juliana de Fátima Souza*
Claudia Starling Bosco **
Dalila Andrade de Oliveira***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.126-145>

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as políticas de formação docente desenvolvidas no Brasil, com foco nos programas e ações destinados à formação inicial. A primeira seção apresenta algumas das principais regulamentações, políticas e programas de formação implementados no período recente e contrasta-os com dados estatísticos sobre o quadro de professores em exercício e o quadro de matrículas nos cursos de licenciatura. A segunda seção, a partir da análise de editais e relatórios disponibilizados em sites oficiais, discute especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em vigência desde 2007, e o Programa Residência Pedagógica, lançado em 2017. Ambos ensejam a imersão do estudante de cursos de licenciaturas nas redes públicas de educação básica, em atividades práticas de aprendizagem da docência. Constata-se a fragilidade da política nacional de formação, reconfigurada e enfraquecida nas duas últimas alternâncias de governo e, também, o dismantelamento do Pibid. Observa-se ainda que as políticas de formação docente são cada vez mais pensadas de forma dissociada das políticas relacionadas às condições de trabalho e remuneração, o que compromete a valorização e profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; formação docente; profissionalização docente; Pibid; Residência pedagógica

¹ Este artigo é resultado de estudos desenvolvidos no âmbito da pesquisa *Políticas para a melhoria do ensino médio*, financiada pelo Edital 22/2016 (CNPq).

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir las políticas de formación docente desarrolladas en Brasil, con enfoque en los programas y acciones destinadas a la formación inicial. La primera sección presenta algunas de las principales reglamentaciones, políticas y programas de formación implementados en el periodo reciente y los contrasta con datos estadísticos sobre el cuadro de profesores en ejercicio y el cuadro de matrículas en los cursos de licenciatura. La segunda sección, a partir del análisis de edictos e informes disponibles en sitios oficiales, discute específicamente el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), en vigencia desde 2007, y el Programa Residencia Pedagógica, lanzado en 2017. Ambos esperan la inmersión del estudiante de cursos de licenciaturas en las redes públicas de educación básica, en actividades prácticas de aprendizaje de la docencia. Se constata la fragilidad de la política nacional de formación, reconfigurada y debilitada en las dos últimas alternancias de gobierno, y también el desmantelamiento del Pibid. Se observa también que las políticas de formación docente son cada vez más pensadas de forma disociada de las políticas relacionadas a las condiciones de trabajo y remuneración, lo que compromete la valoración y profesionalización docente.

PALABRAS-CLAVE: Política educacional; formación docente; profesionalización docente; Pibid; Residencia pedagógica.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the Brazilian's teachers training policies, focusing on programs and actions at the initial graduation. The first section shows some of the graduation main rules, policies and programs recently implemented and compare them with statistics data, about current on duty teachers and the registration number on Teacher's graduation courses. The second section, comes from notices and reports analysis available on official websites, discuss two programs: "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), since 2007, and "Programa de Residência Pedagógica", since 2017. Both programs allow the graduation students to immerse on the elementary public schools, in activities to learn how to teach. There is a national graduation policy fragility, reset and weakened on the last two government changes, and also the PIBID's crumbling. We can also observe that teacher education policies are very dissociated from policies related to work conditions and wage, which compromises teacher appreciation and professionalization

KEYWORDS: Educational Policy. Teacher's graduation. Teacher Professionalization. Pibid. Pedagogical Residence

Introdução

O debate acerca da profissionalização docente é vasto e relativamente antigo e compreende, entre os variados temas que incita, a formação dos professores para o exercício profissional. Como apontado por alguns autores (DARLING-HAMMOND; NEWTON; WEI, 2010; HUBERMAN, 2000; MARCELO, 2009; MARCELO; VAILLANT, 2013), uma das questões centrais nesse debate se refere à forma como os novos profissionais são inseridos no ambiente de trabalho e como as instituições formadoras podem contribuir nessa direção. O desafio de transformar o aspirante em profissional não é uma especialidade da educação, ela está presente no seio da maioria das profissões. No caso específico da educação, como afirma Flores (2009), a transição de aluno a professor se encontra marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, às vezes, conflitivas, com implicações de transformação da identidade profissional. Além disso, há que se considerar a pouca atratividade que a profissão docente tem exercido sobre os jovens, no caso brasileiro como consequência direta de sua débil valorização refletida nos baixos salários, nas precárias condições de trabalho e na oferta de formação compatível.

A formação docente corresponde a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira de professor, ao lado dos eixos relativos às condições de trabalho e à remuneração. Embora o Brasil tenha empreendido na década de 1990 um avanço importante neste sentido, ao determinar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a exigência de curso de nível superior para o exercício da função do magistério, o país persiste com um grande número de professores da educação básica sem a formação inicial adequada.

Além da necessidade de se garantir a oferta de formação inicial compatível para o exercício da profissão docente, a questão da qualidade da formação fomentada a partir das políticas educacionais nos anos recentes tem constituído um debate frequente e objeto de preocupação das associações acadêmicas, bem como dos sindicatos de trabalhadores da educação. Neste contexto, o objetivo geral do presente artigo consiste em discutir a fragilidade da política de formação inicial de professores, sua descontinuidade e enfraquecimento nos últimos governos e a conformação de um novo modelo de formação, mais alinhado à lógica da Nova Gestão Pública e orientado para as práticas, ou para um certo pragmatismo, em detrimento de uma formação que promova maior reflexividade e autonomia junto aos docentes.

A primeira parte do artigo apresenta de maneira sintética regulamentações, políticas e programas pertinentes à formação docente no Brasil, desenvolvidos na última década, e contrasta-os com dados estatísticos sobre o quadro de professores em exercício

e o quadro de matrículas nos cursos de licenciatura. Na segunda parte será analisado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, e suas reformulações recentes. Também será discutido o Programa de Residência Pedagógica, lançado dez anos depois. Ambas iniciativas desencadeiam mudanças no quadro de formação inicial no país ao fomentar a formação em serviço de estudantes de cursos de licenciatura, em parceria com escolas públicas.

O texto está baseado na revisão e análise de documentos acerca das políticas e projetos de formação docente produzidos no Brasil nos últimos anos, publicados em sites oficiais do governo, e no levantamento de dados sobre a formação docente, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – órgão federal responsável pelas estatísticas educacionais.

Formação docente no contexto atual

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, a formação inicial exigida para a atuação docente na Educação Básica deve se dar “em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). O regulamento complementa que tal formação deve obrigatoriamente incluir prática de ensino de no mínimo trezentas horas e que os currículos dos cursos devem ter por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas da escolarização.

Em meados da década de 1990, quando promulgada a LDB, apenas cerca de 25% dos professores da Educação Básica no Brasil contavam com formação de nível superior, de modo que se iniciou um grande esforço na esfera federal e em muitos estados no sentido de oferecer essa formação especialmente para os profissionais que já se encontravam no exercício da profissão. Tal objetivo foi retificado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado como Lei 13.005/2014, que representa um importante passo para cumprir os desafios encontrados na formação de professores, assim como para a sua valorização, incluindo carreira, remuneração e condições de trabalho. Vale ressaltar que a tramitação do PNE se prolongou por mais de três anos no Congresso Nacional, revelando uma intensa disputa política com interesses diferenciados em jogo. De um lado, setores públicos e entidades partidárias à educação como direito social; do outro, entidades privadas, com fortes interesses corporativos e parlamentares defensores da privatização da educação e do cerceamento da liberdade de ensino que também atuavam no sentido de disputar a orientação do Plano.

Das vinte metas do PNE, quatro estão diretamente orientadas à valorização dos profissionais da Educação Básica. A meta 15 se refere à formação inicial, a meta 16 à formação continuada, a meta 17 trata da equiparação salarial com as demais profissões com escolaridade equivalente e a meta 18 refere-se ao plano de carreira e piso salarial dos professores. Para os propósitos deste artigo, destaca-se a meta 15, que estabelece o intuito de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica [até 2024] possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Os dados do Censo da Educação Básica refletem a significativa evolução alcançada desde a promulgação da LDB: em 2018, 79,9% dos docentes registrados possuíam formação de nível superior completa. Entretanto, se observado apenas o índice de formação adequada, que corresponde ao percentual de docentes que possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam, o quadro se torna mais alarmante: na Educação Infantil somente 49,9% dos docentes possui a formação adequada; no Ensino Fundamental, 58%; e no Ensino Médio, 61,9% (INEP, 2019).

O grande número de docentes no Brasil e sua heterogeneidade complexifica o desafio posto pelo PNE de assegurar a formação adequada à totalidade dos professores em exercício. O país tem atualmente 2,2 milhões de professores, ensinando a mais de 48 milhões de alunos em todo o território nacional. Um percentual de 23,5% desses docentes atua na Educação Infantil, 55,9% no Ensino Fundamental e 20,5% no Ensino Médio. Quanto à localização das escolas onde trabalham, apesar de a maior parte estar vinculada a unidades educacionais em meios urbanos, há um número expressivo atuando em escolas no meio rural (338.276). Sobre a dependência administrativa, a maior parte está lotada na rede municipal (47,8%), seguida pela rede estadual (28,2%), rede privada (22,5%) e uma minoria vinculada à rede federal (1,5%). Há que se considerar ainda que na rede pública há um elevado percentual de docentes sem um vínculo estável (33,5%), em contratos temporários ou terceirizados. No que diz respeito à faixa etária, 13,8% têm até 29 anos de idade, 33,7% têm entre 30 e 39 anos, outros 31,9% têm entre 40 e 49 anos, enquanto 20,6% dos docentes em atuação têm 50 anos ou mais (INEP, 2019).

A categoria etária é um elemento relevante no contexto da profissão docente, tendo em vista a baixa atratividade da carreira, principalmente para os mais jovens. Entre 2007 e 2017 houve uma expansão em todo o quadro da educação superior brasileira, que passou de um contingente de 4,9 milhões de matrículas para mais de 8,3 milhões de

estudantes na graduação. Contudo, esse crescimento foi menos expressivo nas licenciaturas (49,7%) do que nos cursos de bacharelado (65,6%) e cursos tecnológicos (141%) (INEP, 2018).

Outra questão acerca dos licenciandos diz respeito ao fato de que grande parte deles está sendo formada em cursos na modalidade a distância (46,8%), em instituições privadas (62,1%) e que cerca de um terço deles estão matriculados em instituições não-universitárias – centros universitários e faculdades – que, em geral, oferecem uma formação menos abrangente por não desenvolverem as atividades de pesquisa e extensão de forma associada ao ensino (INEP, 2018). Tal quadro tende a provocar uma mudança subjetiva na profissionalização docente e uma mudança objetiva no desenvolvimento da qualidade da Educação Básica.

O atual panorama resulta de uma série de mudanças importantes nas políticas de formação docente na última década, sobretudo a partir do Decreto 6.755/2009, promulgado no governo Lula da Silva (2003-2010), que teve como objetivo instituir uma política nacional de formação. A normativa foi responsável também por transferir para o âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as responsabilidades sobre formação docente, antes centralizadas na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em maio de 2016, o regulamento supracitado foi revogado pelo Decreto 8.752/2016 que, em consonância com o PNE 2014-2024, dispunha sobre a nova política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, seu desenvolvimento restou comprometido após o processo ilegal de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e a crise política, econômica e institucional instalada no Brasil.

Com a subida ao poder do vice-presidente Michel Temer (2016-2018) foi posto em marcha por seu governo uma política de austeridade que, contando com larga maioria no Congresso Nacional, aprovou a Emenda Constitucional nº 95/2016 que congela o gasto social para os próximos vinte anos. Tal medida tem trazido sérias consequências para o país no que se refere à saúde, à assistência social e à educação. A agenda educacional passou a enfrentar restrições e retrocessos em forma de novas políticas e reestruturação de programas em curso.

No que se refere especificamente à formação docente, em outubro de 2017, foi lançada nova política nacional de formação de professores, ainda vigente, com a premissa de que “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do professor” e que “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (MEC, 2017). A proposta foi

amplamente criticada por entidades educacionais², tanto por seu caráter impositivo, construído sem diálogo com instituições formadoras, segmentos representativos dos profissionais da educação básica e demais atores da educação; quanto por reiterar o discurso de culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo um conjunto de elementos intra e extraescolares que impactam diretamente os resultados acadêmicos. As entidades alegavam que a política anunciada não trazia novidades e não propunha um aperfeiçoamento das ações e programas que haviam sido impulsionados desde 2009, ainda que insuficientes no contexto da formação. Demonstravam ainda preocupação com o aligeiramento das formações e a ênfase excessiva na formação prática, propalados pelo Ministério da Educação.

Considerado o curto espaço temporal da implementação da nova política, o governo recentemente instaurado do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que sinaliza para um contínuo desmonte das políticas voltadas a uma educação pública, de qualidade, democrática, inclusiva, laica e gratuita, este artigo não pretende focalizar a mudança de discurso e o desinvestimento crescente, que são evidentes. Mas sim discutir caminhos traçados nas políticas de formação inicial nos últimos dez anos e possíveis repercussões sobre a profissionalização docente no tempo presente.

O Quadro 1 relaciona alguns dos principais programas e regulamentos de abrangência nacional desenvolvidos nos anos recentes com efeitos sobre a formação docente inicial:

Quadro 1 – Principais Programas e Políticas de Formação Docente Inicial, Brasil, 2005-2018.

Ano	Programa/Política
2005	Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
2006	UAB: Universidade Aberta do Brasil
2006	Prodência: Programa de Consolidação das Licenciaturas
2007	Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
2007	Procampo: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
2009	Parfor: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
2017	Residência Pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

² Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC, assinada em conjunto por ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>, acesso em 26 de agosto de 2019.

Uma das dinâmicas de formação inicial que se destaca no conjunto apresentado refere-se à oferta de cursos de licenciatura dirigidos a segmentos específicos da população, como os Programas de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais (Prolind) e em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). A concentração institucional e geográfica da Educação Superior, e da formação docente, conseqüentemente, e, ainda, a sua orientação predominantemente urbana, era alvo de críticas nos debates acadêmicos e políticos. Desse modo, esses projetos representam conquistas de movimentos sociais e vieram a atender uma demanda latente de determinados contingentes que até então estavam excluídos dos sistemas escolares e que ensejavam uma prática pedagógica orientada para os públicos étnico-raciais e suas especificidades. Na concepção do Procampo buscou-se formar os educadores que trabalhavam em experiências educativas alternativas em áreas rurais e, no caso do Prolind, buscou-se promover o reconhecimento dos estudos de temas relevantes para os povos indígenas, tais como a língua materna, a gestão, a cultura e a sustentabilidade das terras. O país tem hoje cerca de 20 cursos de licenciatura indígena e 40 cursos de licenciatura em educação do campo, segundo dados do Ministério da Educação³.

O Programa de Consolidação de Licenciaturas (Prodocência), por sua vez, apoiava projetos de caráter institucional, tendo em vista o estudo e desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas instituições públicas de educação superior, a criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e a criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura. Financiava itens de custeio e de capital e no último edital, publicado em 2013, foram beneficiados 62 projetos para execução no período de 24 meses subsequentes⁴.

Mas é com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se impõe uma grande mudança no modelo de formação inicial docente no país. Com seu primeiro edital publicado em fins de 2005 e sua institucionalização no ano seguinte, com a publicação do Decreto 5.800/2006, o programa buscou expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país, com ênfase nas licenciaturas. O modelo fomentou um consórcio entre universidades públicas – responsáveis por planejar e implementar os cursos – e as prefeituras municipais e os governos estaduais, que se dispuseram a organizar os polos de educação a distância, com cessão e manutenção de espaço físico e de funcionários para o seu funcionamento. Entre 2006 e 2015, conforme dados da Capes compilados por Nunes (2018), a UAB ofereceu um total de 607.675 vagas, das quais 59,3% eram cursos de graduação e as demais de programas de educação

³ Dados extraídos de <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>>, acesso em 26 agosto 2019.

⁴ Dados extraídos de <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/prodocencia>>, acesso em 26 agosto 2019.

continuada. Dentre as graduações, 77,8% referiam-se a cursos de licenciaturas, o que evidencia o alcance da iniciativa.

O modelo UAB, entretanto, é alvo de diversas críticas, devido à concentração dos polos nas regiões Sul e Sudeste, à questão da infraestrutura dos polos de apoio presencial e ainda à diversidade de sujeitos docentes envolvidos (professor conteudista, professor formador, tutor a distância, tutor presencial), que pode fragmentar o processo de ensino e comprometer a prática educativa em si. Ao final de 2017, segundo dados da Capes compilados por Bosco, Souza e Gomes (2018), o sistema Universidade Aberta do Brasil estava estabelecido em um total de 106 instituições públicas de Educação Superior, compreendendo 681 polos de educação a distância⁵.

A UAB foi um dos programas incorporados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Lançado em 2009, o Parfor teve importância capital no sentido de alavancar a formação em nível superior dos professores da Educação Básica, desenvolvendo programas e políticas de fomento à habilitação em nível superior. Por meio do Parfor, foram oferecidas aos professores em exercício matrículas em cursos de licenciatura presencial e a distância, em instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, nas áreas de conhecimento da educação básica, envolvendo três modalidades: cursos para aqueles que não possuem a formação superior; cursos de segunda licenciatura, destinados aos docentes que atuam em área diferente da formação inicial; e cursos de complementação pedagógica para docentes que possuem apenas o bacharelado. Desde 2009 até o ano de 2016, segundo dados da Capes⁶, foram implantadas 2.903 turmas via Parfor, em um total de 510 municípios, envolvendo 103 IES e compreendendo 94.727 matriculados e 44.843 docentes formados. Em 2018, estavam em andamento 588 turmas com 22.506 matriculados.

Outra inovação do período do governo Lula da Silva consistiu na criação, em 2007, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que buscou promover a melhoria e o incentivo à docência estabelecendo uma clara articulação entre as IES e as escolas públicas de educação básica. O programa, que será analisado a seguir, intentou aproximar os licenciandos do contexto da prática, na perspectiva da formação em serviço, concedendo bolsas aos diretamente envolvidos (estudantes de licenciatura, coordenador docente da IES, coordenador do subprojeto e professor supervisor que irá acompanhar o estudante no contexto escolar) como estímulo à participação.

⁵ Os dados referentes ao sistema UAB foram extraídos de artigos de outros autores publicados em periódicos científicos, pois as informações não se encontram mais disponíveis na atual versão do site da Capes, cujo acesso ocorreu em agosto de 2019.

⁶ Dados extraídos de <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

Embora tenha obtido avaliações bastante positivas por parte de entidades educacionais, universidades, estudantes e representantes das categorias docentes, o projeto encontra-se em desconstrução. Paralelamente ganha espaço a proposta de Residência Pedagógica, lançada no governo de Michel Temer e reiterada no governo de Jair Bolsonaro.

O Pibid

O Pibid foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, durante o governo Lula da Silva, pelo então ministro Fernando Haddad, tendo como objetivos:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - 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; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007)

Na época da sua implementação, o programa previa atender prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e etapas de ensino, nessa ordem: em primeiro lugar, para o Ensino Médio, privilegiando as áreas de maior carência de professores, como Física, Matemática, Química e Biologia; em segundo lugar, para Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo licenciatura em ciências e em matemática; e, em terceiro lugar, de forma complementar, formar para a licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística; demais licenciaturas (BRASIL, 2007).

De acordo com o Relatório de Gestão referente ao período 2009-2014, produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Capes, as atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. Mas a ampliação do programa se deu em curto prazo: de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o Pibid expandiu para a concessão de 49.321 bolsas em 2012.

No ano de 2013, considerando os resultados positivos alcançados e a crescente demanda, o programa passou a atender toda a Educação Básica, englobando a educação de jovens e adultos, de indígenas e educação do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Dessa forma foi publicado o edital nº 66/2013, intitulado Pibid

Diversidade, que tinha como finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência para esses públicos específicos.

No mesmo ano, o Pibid passou a permitir a concessão de bolsas para estudantes de cursos de licenciaturas de IES privadas, exclusivamente para atender aos bolsistas do Programa Universidade para Todos⁷ (ProUni). Essa alteração teve um impacto significativo, uma vez que nas instituições privadas estão concentradas 61,1% das matrículas dos professores em exercício (INEP, 2018). Assim, no ano de 2014 foram concedidas, no total, 90.254 bolsas, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *campi*, sendo que a região Nordeste concentrava o maior percentual de bolsistas (31%). Apenas no espectro do Pibid Diversidade foram 3.194 bolsas em todo o país.

Porém nos anos seguintes teve início um processo de contração do orçamento do programa. Em 2016, segundo consta do Relatório de Gestão da Capes, foram 73.300 bolsas concedidas; em 2017, o relatório aponta que foram destinadas 72.720 bolsas, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica, contemplando 36 áreas de licenciatura, distribuídas em todas as unidades federativas (DEB, 2017). Já a última chamada apresentada, que corresponde ao Edital nº 07/2018, determinava a concessão máxima de até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência.

Vale ressaltar que várias manifestações a favor da continuidade do Pibid têm eclodido no país, considerando as frequentes tentativas de desmonte de ações, corte de verbas e redefinição de propostas que envolvem as políticas educacionais, por parte do governo, o que coloca sob ameaça as dinâmicas de formação docente. Merece destaque o Movimento Fica Pibid, que surgiu em 2016, quando, após a saída de Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer propôs o corte de 50% nas bolsas. Um dos atores importantes nesse processo de mobilização e que se levanta contra os ataques à continuidade do programa e aos consecutivos redirecionamentos é o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid), criado inicialmente com o objetivo de estabelecer uma interlocução permanente entre os projetos institucionais apoiados pelo Pibid e, por outro lado, a Capes. O Fórum defende a necessidade de uma política pública que possa atender as demandas sociais de formação docente ancoradas em uma perspectiva de valorização da profissão docente e, em carta publicada em 2016, sinalizou vários problemas em relação às reconfigurações dos editais. Em referência à Portaria nº 46/2016, que aprovava novo regulamento para o Pibid, o Fórum alertou para o

⁷ O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096, de 2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Um dos públicos do programa são professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, que podem concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura.

deslocamento na natureza do Programa para atender ao reforço escolar; para a ausência de informações sobre diversas áreas do conhecimento, como Licenciaturas em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança etc; para a omissão em relação à Educação Infantil, Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos; para a redução da quantidade de professores envolvidos, dentre outros pontos.

As reconfigurações são acentuadas no Edital nº 7, de 2018. Nessa chamada, os objetivos do programa estão postos de forma bastante similar à redação original, como se pode verificar a seguir:

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-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, Edital 7/2018)

Porém, o regulamento impõe várias transformações significativas nas regras do jogo. Uma delas refere-se à definição de novos critérios para a seleção dos bolsistas: a partir de então, os selecionados devem obrigatoriamente estar na primeira metade do curso de licenciatura, quando anteriormente poderiam participar alunos que se encontrassem em qualquer etapa da graduação. Aqueles que estiverem em etapa posterior, poderão candidatar-se ao Programa de Residência Pedagógica.

Além disso, o Pibid passou a prever a possibilidade de participação de licenciandos sem a concessão de bolsas, estimulando o retorno de uma perspectiva do voluntariado na educação, que precisa ser superada no sentido da profissionalização docente. É importante destacar que as bolsas⁸ representam para determinados graduandos um importante auxílio financeiro, sobretudo neste período recente em que se observa a redução do orçamento das universidades para a assistência estudantil.

⁸ No edital 07/2018, as bolsas correspondem aos seguintes valores: I. iniciação à docência, no valor de R\$400,00, para discentes de curso de licenciatura; II. coordenador institucional, no valor de R\$1.500,00, para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência; III. coordenador de área, no valor de R\$1.400,00, para docente da IES que coordenará área do subprojeto; IV. professor supervisor, no valor de R\$765,00, para professor da escola de educação básica que acompanhará o discente na escola.

Num modelo de contratualismo, o Edital de 2018 impõe também limites à autonomia universitária, uma vez que nos anos anteriores as IES poderiam definir em quais unidades de educação básica os estudantes dos cursos de licenciaturas desenvolveriam as atividades. Agora, porém, a escolha das escolas parceiras deve se dar por meio de Acordo de Cooperação Técnica, a ser firmado entre a Capes e as secretarias de educação. Dessa forma, observa-se um retrocesso na aproximação entre universidade e escola. Quando de seu lançamento, o Pibid havia justamente intensificado a discussão sobre a necessidade de maior articulação da educação básica e universidade, como um princípio fundamental da formação de professores.

Ainda no que tange à autonomia, o novo edital determinou como um dos princípios para a aprovação dos projetos de iniciação à docência a necessidade de uma “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). Esse mesmo direcionamento é dado ao Programa Residência Pedagógica, como se verá no tópico a seguir, e é foco de crítica contundente de entidades e instituições representantes dos trabalhadores da educação, devido ao estreitamento curricular e alinhamento com uma lógica de avaliação de resultados contidos na nova Base.

Outras mudanças relevantes dizem respeito ao fato de a normativa ensejar a participação de IES privadas com finalidade de lucro no Pibid, bastando para tanto que elas possuam ao menos um curso de licenciatura participante do ProUni; à ampliação da média de bolsistas por professor supervisor e a não previsão de verbas para custeio e manutenção dos subprojetos selecionados.

Em síntese, pode-se afirmar que o Pibid, inicialmente vinculado a IES públicas, é um programa de grande relevância no processo de formação inicial de docentes, cumprindo um papel importante ao fomentar a aprendizagem da profissão no espaço da prática e, simultaneamente, estimular sua reflexão no espaço acadêmico, a partir do estreitamento do vínculo da universidade com a educação básica. Porém, as recentes reestruturações desviam o programa de seus princípios originais e podem ter efeitos na identidade docente, enfatizando um profissionalismo gerencial, ao invés do profissionalismo ocupacional. Essa nova orientação com autonomia reduzida se repete no desenho do Programa de Residência Pedagógica.

Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica constitui uma nova ação que integra a atual Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e objetiva propiciar a imersão do licenciado na educação básica e, como o Pibid, engloba a formação inicial. Enquanto o

Pibid atua com os licenciandos na primeira metade do curso, a Residência Pedagógica tem como público os estudantes matriculados na segunda metade da graduação e denomina a escola como escola-campo. O estudante será acompanhado pelo professor da escola básica, chamado de preceptor e na IES pelo professor, denominado orientador, que será coordenado por um docente da IES, o coordenador institucional.

O programa Residência Pedagógica, mantendo as reconfigurações do Pibid, também permite a participação de IES públicas e privadas. Segundo o Edital CAPES nº 06/2018, a carga horária prevista são 440 horas de atividades, sendo 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Os objetivos do Programa são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018)

Ao determinar tais objetivos, o Programa alinha a formação inicial à implantação da Base Nacional Comum Curricular e ao estágio curricular e gera novas críticas no campo educacional, por conter um viés pragmático e acentuar a discussão sobre uma fragmentação entre teoria e prática. Esse discurso, bastante usual na região latino-americana, especialmente difundido por organismos internacionais como Banco Mundial⁹ e Unesco, tem contribuído para a depreciação das instituições formadoras e desloca o problema da questão docente das condições de trabalho para a formação.

⁹ Ver publicação do Banco Mundial intitulada Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, em 2014, que integra Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina. Disponível em <<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>, acesso em 22 de agosto de 2019.

Diversas entidades e associações do campo da educação, bem como professores e estudantes, se manifestaram contrários aos Editais Capes de 2018, referentes ao Pibid e à Residência Pedagógica, como sinalizado no seguinte trecho, extraído de carta coletiva:

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas [Português e Matemática], conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]. [...]

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos [...]. (Carta Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!, 2018)

As entidades ainda asseveram que “o Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos”. Na perspectiva das instituições que assinam a carta, a orientação dos editais viola o preconizado no Parecer e na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores.

Percebe-se, assim, que o redirecionamento das políticas de formação docente no Brasil se dá a partir de pressupostos que cada vez mais enfatizam a docência como um trabalho técnico, no sentido prático, o que pode levar ao empobrecimento da profissionalização docente. Uma sólida formação teórica é indispensável para o bom desempenho da prática profissional docente, que não se realiza plenamente sem a autonomia que lhe é inerente.

Mais do que isso, a Política Nacional de Formação de Professores, apresentada em 2017 e que permanece vigente, está alinhada a um discurso que circula internacionalmente de que “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017). É com esse argumento que tem sido esvaziado o princípio definido coletivamente na Conferência Nacional de Educação de 2010 e retificado no

PNE 2014-2024, de que a formação dos profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social, tratada como direito, e ser desenvolvida juntamente com a carreira visando à valorização docente (CONAE, 2010).

O momento presente não é nada animador e exige resistência e vigilância permanentes no sentido de manter as conquistas obtidas em períodos anteriores, ao mesmo tempo em que nos incita a repensar as concepções de formação como práticas isoladas ou como problemas específicos da educação. É necessário tomar a formação como um elemento fundamental da profissionalização docente, mas compreendê-la como um aspecto constitutivo dessa profissão que exige condições de trabalho e garantias de promoção na carreira, sem o quê padecerá por falta de atratividade.

Considerações finais

Apesar dos esforços observados especialmente entre 2006 e 2016, no sentido de buscar responder aos imensos desafios que a formação docente para a Educação Básica apresenta para o país, são muitas as barreiras a serem ultrapassadas. O regime fiscal imposto pelo governo Temer, com a mencionada Emenda Constitucional 95/2016, restringe fortemente os recursos disponíveis para as políticas de formação docente, ao congelar por um intervalo de vinte anos os gastos em educação. Além disso, o governo recém-empossado de Jair Bolsonaro demonstra recorrentemente o desprezo pela educação e a ciência e apresenta um projeto destinado a sucatear e privatizar a educação pública, restringindo os recursos tanto na educação básica quanto superior e promovendo um ataque aos docentes e suas instituições.

As medidas impostas à educação pública desde 2016 são um exemplo da regulação de controle, de caráter linear e hierárquico, sem a participação sociopolítica dos envolvidos no processo educacional, que manifestam claramente sua insatisfação e seu desconforto, uma vez que elas contrariam os interesses da população de modo geral. O setor educacional é reconhecido no país por sua grande capacidade de mobilização, tendo tido presença marcante na luta pela redemocratização da sociedade na segunda metade dos anos 1980, com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, mais recentemente, com a realização das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, dando surgimento ao Fórum Nacional de Educação. Essa participação vem sendo ignorada pelos que têm fechado os canais de participação e diálogo que tradicionalmente foram mantidos com os governos desde o fim da Ditadura Militar (1964-1985) e procurado dismantelar as entidades representativas do campo.

No que tange à formação especificamente, a restrição de recursos financeiros impossibilita a consecução das metas e estratégias desenhadas no Plano Nacional de Educação para a melhoria dos processos formativos dos professores e representa, em

última análise, um risco iminente para a garantia dos direitos sociais dos brasileiros, dentre os quais se inclui o direito a uma educação de qualidade.

A temática da formação docente está, dessa forma, imersa em um cenário político e econômico altamente desfavorável, que precisa ser confrontado a fim de que os demais desafios para a valorização e profissionalização dos professores possam ser superados. São necessárias políticas efetivas para reverter a oferta dessa formação que hoje se dá majoritariamente no setor privado, em instituições que oferecem questionável qualidade de ensino, como apontam indicadores da educação superior. Outros desafios ainda se somam como, por exemplo, a luta pelo acesso a novos formatos escolares, que permitam uma capacitação direcionada para a educação do campo e a educação indígena, experiências que já vinham ocorrendo no país na última década, mas que também se encontram ameaçadas de continuidade. Cabe ainda mencionar a necessidade de maior nexos entre a teoria e a prática docente, tão reclamada pelos egressos dos cursos de licenciaturas e Pedagogia que ingressam na escola básica na condição de profissionais.

Referências

BOSCO, C. S.; SOUZA, J. F.; GOMES, H. S. O. Formação de professores a distância: desafios contemporâneos. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 14, n. 28, p. p.100-117., jan. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 16 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02 mar. 2019.

BRASIL. *Decreto n. 5.800*, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.MEC. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso: em 02 mar. 2019.

BRASIL. *Portaria Normativa n° 38*, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em 15 mai, 2019.

BRASIL. *Portaria Normativa n° 260*, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diário Oficial da União, 03.jan.2011, seção 1, p.06, 2010.

BRASIL. *Edital 018/2010/CAPES* – PIBID Municipais e Comunitárias. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 3 ago. 2019.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2010.

BRASIL. *Relatório de Gestão DEB 2009 – 2013*. v. 1. s/d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em 3 ago. 2019.

BRASIL. *Relatório de gestão 2013*. Capes, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 6 set. 2017.

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, DF, 4abr 2013.

BRASIL. *Pibid Diversidade*. Brasília, set. 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*, de 26 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 02 mar. 2019.

BRASIL. *Relatório de Gestão/DEB 2015*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf>. Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. *Portaria nº 46/2016*. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em <<portal.mec.gov.br/index.php?option=com.docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf>>. Acesso em 02 mar. 2019.

BRASIL. *Relatório de Gestão/DEB 2017*. CAPES. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf> Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. *Portaria nº 45*, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em:

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: o PIBID e a
Residência pedagógica

<<https://www.capes.gov.br/36-noticias/8989-portaria-altera-regulamentacao-de-programas-de-educacao-basica>> Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. *Edital CAPES nº 06/2018*. Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CONAE: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010. *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Disponível em <conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>, acesso em 02 de março de 2019.

DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v. 36, p. 369–388, 2010.

FORPIBID: Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. *CARTA DO FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores*. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em :<<https://pibid.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2018*. Brasília: Inep, 2019.

INEP. *Censo da Educação Superior 2017: Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Inep, 2018.

MARCELO, C. Políticas de inserción em La docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *PREAL*. n. 52, mar. 2009.

MARCELO, C; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2013.

NUNES, B. T. Teacher education: is it beating its head on a brick wall? *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2018, vol.26, n.98, pp.32-51.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, L.S. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

Recebido em: 03 out. 2019.
Aprovado em: 30 out. 2019.

*Juliana de Fátima Souza é Doutora e Mestre em Educação (UFMG), Residente de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com bolsa do CNPq. É membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG).

E-mail: jusouzar@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-7197>

**Claudia Starling Bosco é Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação (UFMG) e Pós-doutorado pelo Programa PNPd/CAPES-UFMG). É membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG).

E-mail: claudiastarling@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

***Dalila Andrade Oliveira é Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do CNPq e do PPM/FAPEMIG e coordenadora da Redeestrado - Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente.

E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>