



O desenvolvimento profissional docente em Química no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Carolina dos Santos Fernandes e Carlos Alberto Marques

O trabalho tem como foco discutir a importância de políticas públicas de formação docente, em especial o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no desenvolvimento profissional docente, tomando como referência dois depoimentos de sujeitos que estiveram à frente do processo de gênese e desenvolvimento do PIBID. Ao lançarmos um olhar para o PIBID no atual contexto de implementação de novas políticas públicas, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum da Formação de Professores/as, advoga-se para o fortalecimento do programa dadas as suas potencialidades distintas à formação docente e sua contribuição para o fortalecimento de políticas públicas educacionais nacionais que problematizem à docência. O PIBID também tem repercutido positivamente na formação docente em Química e na ampliação de produções acadêmicas derivadas das experiências em parceria entre Universidade e Escola.

► desenvolvimento profissional docente, PIBID, ensino de Química ◀

Recebido em 23/04/2024; aceito em 06/09/2024

5

Considerações iniciais

Política pública “deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade” (Reis *et al.*, 2020, p. 35). No campo das políticas públicas, encontram-se as políticas educacionais, entendidas como: “conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação” (Brasil, 2006, p. 165).

No contexto brasileiro, Reis *et al.* (2020, p. 36) alertam a respeito das descontinuidades de políticas educacionais “sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros”.

Nesta rota, Ball (2004) ressalta que a educação é vista como “comércio internacional”, “oportunidade de negócios”. Ou seja, a educação é um campo de disputa e interesses da

implementação de um projeto de sociedade, por esta razão as continuidades e descontinuidades evidenciadas nos últimos tempos.

O debate sobre o papel de políticas educacionais ainda constitui um campo que merece aprofundamento nos cursos de formação docente, de modo geral, em especial políticas que articulam instituição formadora e a escola.

Corroboramos a ideia da fragilidade de transformação efetiva nos processos de formação docente tendo como base políticas desenvolvidas de forma verticalizada, sem o efetivo envolvimento dos sujeitos que atuam nos processos formativos.

Contudo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na qualidade de uma política pública de formação docente busca transformar as práticas de ensino tanto na Educação Básica quanto na

Educação Superior. Diante do exposto o objetivo do trabalho consiste, a partir de um reencontro/revisita com depoimentos concedidos no contexto de uma pesquisa mais ampla sobre

O debate sobre o papel de políticas educacionais ainda constitui um campo que merece aprofundamento nos cursos de formação docente, de modo geral, em especial políticas que articulam instituição formadora e a escola. Corroboramos a ideia da fragilidade de transformação efetiva nos processos de formação docente tendo como base políticas desenvolvidas de forma verticalizada, sem o efetivo envolvimento dos sujeitos que atuam nos processos formativos.



o PIBID na área de Ensino de Química (Fernandes, 2016) investigar características históricas do PIBID na qualidade de uma política educacional e o seu confronto com a implementação de novas políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio (REM) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores/as (BNC-formação). Com base nisso, também se procura apontar possíveis implicações no âmbito da formação de docente em Química. Os depoimentos foram obtidos a partir de duas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas.

O primeiro depoimento foi realizado com o professor Helder Eterno da Silveira, ex-coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cabe destacar que, no momento da coleta do depoimento, Silveira ocupava a função de coordenador – o qual se centrou na obtenção de maiores informações a respeito do PIBID e de suas perspectivas futuras. Vale a ressalva que o professor Helder é da área de Ensino de Química e formador de professores/as de Química. O outro depoimento foi realizado com a professora Helena Costa Lopes de Freitas, ex-coordenadora geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica, que também colaborou com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), na Coordenação-Geral de Formação de Professores, responsável pelos Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Ela foi uma das pessoas que esteve à frente do processo de elaboração do PIBID. Sendo assim, o depoimento concentrou-se na origem do programa e nas influências de outras políticas públicas em sua elaboração. Os fragmentos dos depoimentos são explorados ao longo do trabalho como referencial. Como os depoimentos foram realizados no ano de 2014, será usada a nomenclatura: Silveira, 2014 e Freitas, 2014, para referenciá-los¹. Advoga-se que o reencontro com esses depoimentos colabora para caracterizar o PIBID e a sua possível relação no cenário atual de novas políticas públicas à educação nacional, com implicações na formação de docente em Química.

O PIBID no bojo das políticas públicas de formação docente

Atualmente, é difícil olhar para o PIBID como uma política pública isolada, ou seja, há um conjunto de novas políticas educacionais dirigidas à Educação, a exemplo, da BNCC, REM e BNC-formação. Tais políticas colocam a

Educação em uma perspectiva mercadológica e de desvalorização do processo de formação docente (Carvalho *et al.*, 2017). E como fica neste contexto um programa como o PIBID que emerge para fortalecer a parceria formativa entre Universidade e Escola? Nesta rota, discutiremos o pujante papel do PIBID e seus possíveis desdobramentos meio ao novo contexto.

O PIBID é um programa gerenciado pela CAPES, sendo uma ação do MEC (Silveira, 2015). A primeira portaria oficial do PIBID data de 2007 (BRASIL, 2007a) para início em 2008, nas Universidades Federais. Em 2010, o programa foi expandido para as Universidades Estaduais, Municipais, Comunitárias e Privadas sem fins lucrativos. Inicialmente, o programa tinha como foco licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia devido à carência de profissionais nessas áreas atuantes na Educação Básica. No entanto, em 2010, o programa ampliou-se às demais licenciaturas. Em 2013 foi lançado o PIBID Diversidade, exclusivo para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

O PIBID é um programa gerenciado pela CAPES, sendo uma ação do MEC (Silveira, 2015). A primeira portaria oficial do PIBID data de 2007 (BRASIL, 2007a) para início em 2008, nas Universidades Federais. Em 2010, o programa foi expandido para as Universidades Estaduais, Municipais, Comunitárias e Privadas sem fins lucrativos. Inicialmente, o programa tinha como foco licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia devido à carência de profissionais nessas áreas atuantes na Educação Básica. No entanto, em 2010, o programa ampliou-se às demais licenciaturas. Em 2013 foi lançado o PIBID Diversidade, exclusivo para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

O programa funciona a partir da apresentação de projetos por instituições de Educação Superior (IES) à CAPES, conforme a indicação dos editais. Os projetos passam por avaliações junto à CAPES, de modo que os aprovados recebem cotas de bolsas.

Em 2014 foram distribuídos um total de 90.254^{II} bolsas compreendendo todas modalidades. No edital de 2020 para vigência de 18 meses, o número total de bolsas foi de 30.096^{III}. Houve uma redução significativa no número das bolsas. A diminuição do fomento financeiro também pode ter reflexos no processo formativo. No entanto, foi anunciado em abril de 2023 que o PIBID passou de 29.378 para 55.034 bolsas^{IV}, o

que demonstra um retorno de investimento. Cumpre notar que atualmente também há o Residência Pedagógica (RP) que articula Universidade e Escola, sendo que este passou de 28.304 para 33.929 bolsas^{IV} em 2023. Somados PIBID e RP o aumento foi de 31.231 bolsas em 2023. Os dois juntos no momento somam 88.963 bolsas, número inferior a somente o PIBID em 2014, mas o contexto atual parece acenar para modificações. O incentivo financeiro através da concessão de bolsas é um inegável atrativo do PIBID, somado à preocupação com a formação docente, conforme consta nos objetivos do programa:

[...] Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da forma-

ção inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura [...] (Brasil, 2013, p. 2-3).

professores. É muito interessante que várias sugestões foram feitas com relação ao PIBID, mas nenhuma sugestão foi feita com relação aos objetivos do PIBID, o que nos faz entender que eles são suficientes para aquilo que o programa se propõe. Entendendo que o programa se propõe a fazer com que o estudante da licenciatura se aproprie de diferentes elementos da cultura da docência, enquanto a licenciatura tem que levar o sujeito a se sentir pertencente de uma cultura, produtor dessa cultura, reproduzidor, crítico dessa cultura, reconstrutor dessa cultura. O PIBID tem que fazer com que o sujeito se aproprie de alguns elementos oriundos dessa cultura, e nesse sentido, os objetivos são tranquilamente alcançáveis e para além disso. [...] mas nós poderíamos elencar objetivos indiretos do PIBID, objetivos que não foram contabilizados e que hoje a gente tem que considerá-los e que não estão aqui colocados como, por exemplo, a formação continuada do professor da universidade e a formação continuada do professor da escola de educação básica. Não é objetivo direto do PIBID, mas é inegável que os professores universitários e os professores da educação básica têm se enriquecido do ponto de vista de sua formação com o programa do PIBID [...] (Silveira, 2014).

O processo formativo é o destaque do programa, sobretudo para os/as licenciandos/as, já que a iniciação à docência é o aspecto central dessa política. Frente aos problemas na formação docente, especialmente na formação inicial, era latente a necessidade de um programa com as características do PIBID. Em depoimento, o professor Helder Eterno da Silveira, comenta a articulação entre teoria e prática, salientada nos objetivos do programa:

[...] os estudantes da licenciatura têm conseguido alcançar a partir dessa indução que o programa faz da articulação da teoria e prática e do maior diálogo da educação básica com ensino superior em prol de um determinado conjunto de atividades de formação [...] (Silveira, 2014).

A afirmação é feita com base nos relatórios avaliativos e nas ações de acompanhamento do programa. Além disso, ao ser questionado se os objetivos eram suficientes, ressaltou que a portaria 096, de 18 de junho de 2013 (Brasil, 2013) foi elaborada coletivamente, com o auxílio de docentes coordenadores/as de área e pesquisadores/as renomados na área de formação docente, conforme argumenta:

[...] esses objetivos todos aqui são o refinamento dos objetivos do PIBID ao longo dos últimos anos. Eles foram dialogados com os professores das universidades, com mais de dois mil professores que atuam como coordenadores de área, e esses objetivos, e a portaria nova, que é 096 de 2013, do dia 18 de junho de 2013, foi encaminhada a minuta de portaria para que todos pudessem opinar, sugerir, reformular o texto, que são pessoas da mais alta competência que têm atuado com formação de

O foco do programa é a iniciação à docência, que entendemos ser legítimo, essa centralidade se fez e ainda se faz necessária, mesmo após 10 anos da portaria (Brasil, 2013) que lista os objetivos. Todavia, com o passar dos anos, outras necessidades emergem e precisam igualmente de investimento e explicitação, tais como o desenvolvimento profissional dos/as formadores/as de professores/as.

O foco do programa é a iniciação à docência, que entendemos ser legítimo, essa centralidade se fez e ainda se faz necessária, mesmo após 10 anos da portaria (Brasil, 2013) que lista os objetivos. Todavia, com o passar dos anos, outras necessidades emergem e precisam igualmente de investimento e explicitação, tais como o desenvolvimento profissional dos/as formadores/as de professores/as. Compreendemos que esse aspecto é algo tácito nos objetivos do PIBID, mas também enfatizar o foco no desenvolvimento profissional do/a formador/a de professor/a enriqueceria o potencial formativo do programa e coloca os/as formadores/as notoriamente como sujeitos que formam e se formam.

O PIBID, além de um programa pode ser visto como uma política pública com repercussões significativas na formação docente. Em seu depoimento, Silveira destaca que:

O PIBID, nos últimos anos, tem se constituído como, talvez, uma das principais ações de valorização do magistério que nós temos no Brasil. Enquanto uma política pública,

foi o programa que foi se consolidando [...]. Então, nós temos um período muito recente de um programa que tem apontado fortemente o estabelecimento de uma política pública de formação de professores. Podemos destacar que o PIBID, ele, por si só, não é

uma política de formação de professores, mas é um programa que auxilia a construção dessa política de formação de professores que está além. [...] ele induz as instituições a desenvolverem determinadas ações de formação de professores, mas a gente tem que entender que ele é uma ação indutora, um programa, ação indutora, para que as instituições façam aquilo que é da experiência delas, que é da “expertise” delas, que é atuar fortemente na formação, e ele tem como alguns princípios, algumas bases, uma formação referenciada no professor, na participação do professor de educação básica como coformador, na articulação teórica e prática, na aproximação universidade-escola, na valorização do magistério, no reconhecimento e fomento de ações que articulem esses dois campos de formação, na verdade, ampliando, inclusive, o campo, o espaço de formação para além dos muros da universidade. Então, o PIBID, enquanto um programa que dá caminhos para essa política pública de valorização do magistério, ele é fundamental do ponto de vista da sua estruturação, e é fundamental com relação à maneira com que ele foi estruturado hoje no Brasil [...] (Silveira, 2014).

Conforme ressaltado no depoimento, o PIBID, além de ser uma política de formação docente e valorização do magistério, também auxilia na construção dessa própria política, podendo induzir outras ações. Cabe destacar, que o depoimento de Silveira é datado de final de 2014 e que neste momento o programa estava em ampla expansão e com repercussões profícuas na formação dos envolvidos, explicitado no significativo número de trabalhos publicados em eventos e periódicos. No entanto, o cenário mudou consideravelmente com a implantação de outras políticas que enfraquecem tanto a formação inicial de professores/as, o desenvolvimento profissional do/a formador/a de professor/a e a Educação Básica como um todo, com sérias implicações na formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade ao término da Educação Básica.

Para melhor compreender a estrutura do PIBID, é importante recorrer a aspectos históricos de sua criação. A esse respeito, em depoimento, a professora Helena Costa Lopes de Freitas discorre:

Para recuperar a história do surgimento do PIBID, do programa como tal, porque na verdade ele tem uma configuração inovadora naquele momento em que ele surge, que é 2007, 2008, mas programas como esse já haviam acontecido inclusive na década de 90, no fim do século passado. É o PROLICEN [...], é o programa das licenciaturas. [...] Em 2007, o Conselho Nacional de Educação lança um documento sobre o apagão do ensino médio, e neste documento o Conselho Nacional de Educação vai analisar que havia falta de professores nas áreas das Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, as principais

eram estas e que, portanto, havia de se implementar um programa de bolsas para os estudantes, a exemplo do PIBIC, que era um programa de sucesso da iniciação científica. Então, a SESU, que é a Secretaria de Ensino Superior do MEC, começa a pensar sobre esse programa, e o FORGRAD, Fórum de pró-reitores de graduação, também tem um papel muito importante neste programa, como havia tido já no PROLICEN nos programas quando surgiram em 94/95. [...] Em 2007, o Ministério decide passar a formação de professores para a CAPES, então, ela, de certa maneira, ela sai do Ministério pela preocupação como objeto de ação política do Ministério da Educação e vai para a CAPES, isso em 2007, a lei que altera as funções da CAPES. [...] Naquele momento também era criado o programa Compromisso Todos pela Educação que criou o índice do IDEB para avaliação da educação básica. Essas duas iniciativas, elas foram casadas no PIBID. Então, o PIBID nasce, na verdade, é para resolver ou, pelo menos tentar resolver, os problemas na área de Química, Física, Biologia e Matemática. Então, quando você olha no primeiro edital, você identifica isso. A gente identifica que ele nasce com essa cara, esse perfil e também tem uma indicação de que os estudantes fariam seus projetos, sua atuação das 20 horas semanais em escolas de baixo IDEB. Então, ele nasce com essa, digamos, uma aproximação, sim, da universidade com a educação básica para colocar os estudantes em contato com a realidade de escola pública [...] (Freitas, 2014).

O depoimento explicita que a criação do PIBID veio a partir da articulação de diferentes esferas. Igualmente, é possível apreender do relato as diferentes iniciativas que influenciaram o programa e a sintonia com outras políticas de formação docente. Nota-se que, antes da criação de um programa com a envergadura do PIBID, outras iniciativas de incentivo à docência já haviam sido pensadas e implementadas em menor proporção e repercussão.

Outro marco que impulsionou a elaboração do PIBID, de acordo com o depoimento de Freitas (2014), foi o documento intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, também conhecido como “Apagão do Ensino Médio”, publicado em maio de 2007, no qual se afirmou que o déficit de docentes no Ensino Médio ampliaria nos próximos anos exigindo ações emergenciais (Brasil, 2007b).

O documento ressaltava ainda que o número de jovens interessados pela carreira do magistério na Educação Básica era cada vez menor em razão das condições de trabalho, baixos salários, violência nas escolas etc. Além disso, fez o alerta que o número de aposentadorias superava o número de formandos/as, que faltavam professores/as para as componentes curriculares de Ciências Exatas, apontando para o “apagão do Ensino Médio”, e que para enfrentar tal problemática eram necessárias proposições a curto e longo

prazo (Brasil, 2007b). Nesta direção, o documento levanta proposições estruturais e emergenciais nas quais se pode perceber o embrião do PIBID. Diferentes proposições foram pensadas e impulsionaram o PIBID em termos de medidas estruturais, como a mencionada criação de programas de incentivo às licenciaturas; a oferta de bolsas de iniciação à docência semelhante ao da iniciação científica; a interação entre a Educação Superior e a Educação Básica e o incentivo a docentes da Educação Superior que se dedicam à Educação Básica (Brasil, 2007b).

A formação docente no contexto de diferentes políticas educacionais

De outra parte, o contexto atual da implementação de novas políticas parece ir de encontro com as ações e preocupações salientadas por Freitas (2014), pois a atual REM, por exemplo, divide o Ensino Médio em duas etapas, a saber: no primeiro bloco, estão presentes os diferentes componentes curriculares; e no segundo, serão ofertados itinerários formativos de interesse dos/as estudantes. No segundo bloco os/as estudantes optarão por uma área de conhecimento em detrimento de outras. No caso da escolha do itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, serão estudadas apenas Química, Física e Biologia, excluídos outros componentes curriculares como da área das Ciências Humanas, exceto Português e Matemática, que estarão presentes em todo o Ensino Médio.

Em linhas gerais, os estudantes deixam de ter no Ensino Médio, em sua totalidade, acesso a conhecimentos e discussões das diferentes áreas do conhecimento, restringindo seu espectro formativo. Além disso, a REM estabelece que no Ensino Médio podem atuar profissionais com notório saber, sem uma formação específica em cursos de licenciatura. Tais aspectos enfraquecem a formação ofertada no final da Educação Básica e desvaloriza os cursos de formação de professores/as ao permitir via política pública educacional a entrada de profissionais sem formação específica no exercício do magistério. Além disso, a nova BNC-Formação reforça a desvalorização dos cursos de licenciatura e pauta a formação em seguir os pressupostos da BNCC. Os livros didáticos da Educação Básica também foram estruturados em itinerários formativos e por unidades temáticas como proposto na BNCC. Para Costa e Gonçalves (2022, p. 15) a BNC-Formação constitui “um amoldamento dos currículos da formação inicial dos professores da Educação Básica ao viés pragmático e tecnicista presente na BNCC.” As autoras destacam ainda que a BNC-Formação se distancia de uma formação social e humanística, desempenhando um papel tecnicista na preparação de uma mão de obra a adequar-se à precarização do trabalho.

Em síntese, atualmente há um conjunto de políticas públicas educacionais, a exemplo, da BNCC, REM e da BNC-formação de desvalorização da Educação Básica e Superior que parece estar a serviço dos interesses mercadológicos, caracterizando o verdadeiro apagão da educação e

desvalorização da docência. Atualmente, há rumores de suspensão da nova estrutura do Ensino Médio, mas efetivamente não houve modificações e a nova estrutura em formato de itinerários formativos encontra-se em vigência.

Na área de Ensino de Química, por exemplo, que no Ensino Médio compõe o itinerário formativo de Ciências da Natureza, pode ter reflexos sérios, pois é uma área que é conhecida no senso comum como difícil e a baixa procura por este itinerário pode implicar em diminuição de docentes contratados nas escolas e enfraquecimento dos cursos de licenciatura em Química. Sem contar em como a formação inicial ainda disciplinar se articula no processo de ensino e aprendizagem diário para atender uma área mais macro. Tais aspectos podem repercutir no PIBID em especial na formação docente em Química através do efeito cascata. As políticas atuais e elementos históricos do início do programa auxiliam a uma compreensão mais ampla e seus possíveis desdobramentos.

Por meio de diferentes medidas, a CAPES avaliou o PIBID através de relatórios dos projetos e de encontros relacionados com o PIBID. A esse respeito, Silveira (2014) menciona:

[...] a CAPES, ela avalia olhando os relatórios que foram enviados, fazendo videoconferência com nossos coordenadores, o nosso medidor, o nosso contato são os coordenadores institucionais que é, por sua vez, depois fazem também o acompanhamento nas suas instituições. Então, desde acompanhar os relatórios, dialogar com coordenadores institucionais, promover encontros aqui em Brasília [...] dialogar com o fórum que foi criado, induzido, inclusive, pela própria Capes, [...] para que as pessoas consigam se mobilizar em torno desse debate, em torno dessa discussão [...]. Então, nossa intenção é que nossos próprios coordenadores do PIBID, e outros formadores que não atuam no PIBID, possam ser as pessoas que vão fazer a visita *in loco*, mas não com uma prancheta, com uma planilha de indicadores para avaliação, mas no sentido de ajudar as instituições a repensar o programa e potencializar, dar visibilidade aquilo que já é bom, e do outro lado, ajudar as instituições a repensarem aquilo que possivelmente ainda esteja frágil no programa.

O trecho do depoimento aponta para a preocupação em avaliar o programa no sentido de melhorar a qualidade do processo formativo que propõe. O repensar o programa remete para uma avaliação dialógica que auxilie a identificar os limites, em nível nacional, que precisam ser enfrentados. Isso contribui para compreender que o PIBID não se trata apenas de um programa que distribui bolsas, mas um programa voltado à melhoria da qualidade da formação docente. A esse respeito, a CAPES, diante da necessidade de aperfeiçoar a continuidade do PIBID, publicou em 2014 um documento avaliativo sobre o programa contendo a análise dos dados

de um questionário submetido aos seus participantes. No documento foram elencadas categorias importantes do PIBID, a saber: a) valorização das licenciaturas e da profissão docente; b) revitalização das licenciaturas; c) efeitos colaterais dentro do curso e da instituição; d) contribuição formativa aos docentes da IES e à pesquisa educacional e didática; e) estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou à interdisciplinaridade; f) retroalimentação dos participantes pelos impactos nas escolas (Brasil, 2014, p. 29). Nota-se as contribuições formativas múltiplas do PIBID para a formação docente naquele momento. Mas, passada uma década, as categorias a e b, em especial, podem ter implicações com as novas políticas com destaque para a REM e a BNC-formação.

O que se percebe com o passar do tempo representado pelo investimento com o benefício das bolsas, conforme números supracitados, é que o programa não manteve regularidade com as mudanças de governo. Atualmente, outros programas como o Residência Pedagógica coexistem com o PIBID, mas cada um tem seu papel formativo e a existência de um não pode significar a diminuição de outro. Todos os esforços via políticas públicas precisam ser empregados para potencializar a formação docente. Cabe destacar que, do contexto político de 2014 até o momento, ocorreram fatos marcantes. Passamos por um impeachment reconhecido como golpe em 2016 e um conturbado processo de eleição em final de 2018, com a eleição de propostas políticas com explícitas visões de redução dos recursos públicos^v, em especial nas Universidade Federais. O ano de 2022 também foi marcado por um processo eleitoral difícil e com ameaças a democracia. Sobre o PIBID nos diferentes cenários políticos, Silveira afirma:

[...] nós trabalhamos muito nos últimos anos para que ele se tornasse uma política de estado e não política de governo [...]. Independente se o cenário, obviamente o cenário pode mudar com a permanência ou não do atual governo, mas independe disso, nós conseguimos colocar o PIBID modificando a Lei 93/94 como aditivo da lei que foi a Lei 12.796 que coloca no texto da LDB, que é a lei máxima da educação no Brasil, de 96, colocando nesse texto os programas de iniciação à docência, leia-se aí o PIBID, como ações prioritárias de qualquer governo com relação à formação de professores. Eu não digo que isso não pode ser mudado, mas para se mudar uma lei tem que se revogar essa lei, então, isso é uma etapa um pouco mais complexa, um pouco mais difícil. Por ora nós

Todos os esforços via políticas públicas precisam ser empregados para potencializar a formação docente. Cabe destacar que, do contexto político de 2014 até o momento, ocorreram fatos marcantes. Passamos por um impeachment reconhecido como golpe em 2016 e um conturbado processo de eleição em final de 2018, com a eleição de propostas políticas com explícitas visões de redução dos recursos públicos, em especial nas Universidade Federais. O ano de 2022 também foi marcado por um processo eleitoral difícil e com ameaças a democracia.

temos o PIBID bem resguardado pela 12.796 e pela LDB de 96 em função da modificação da lei, ela é uma política de estado mais do que uma política de governo (Silveira, 2014).

O depoimento indica o PIBID como um programa de Estado e não de governo. Como ressalta Silveira, nada impede que a lei sofra outras modificações, embora, em certa medida, o programa esteja amparado legalmente. Já a lei 12.796, de 4 de abril de 2013, refere-se à lei que alterou a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e as bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No artigo 62, inciso 5º, há uma menção às políticas públicas de formação docente, leia-se o PIBID, conforme destacado no depoimento. O inciso 5º esclarece:

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

Cabe destacar que a lei menciona apenas bolsas aos estudantes de licenciatura, pois nesse contexto, não garante o envolvimento através de bolsas para docentes. De outra parte, caso ocorram reformulações no programa, muito pode ser perdido se o envolvimento docente for reduzido. O que chama atenção é que nos textos referência para Proposta para BNC-Formação (Brasil, 2018) é feita com recorrência menção ao RP e não ao PIBID. De acordo com o MEC, o RP^{vi} constitui um programa para “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura” com diferentes atividades no espaço escolar inclusive a regência de sala

de aula. Cabe destacar dentre os objetivos salientados no programa RP, alguns aspectos preocupam em especial: induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da RP; a adequação dos currículos e propostas pedagógicas na formação inicial de professores e na educação básica às orientações da BNCC.

Curado Silva e Cruz (2018) reforçam que a RP mostra preocupação exacerbada na formação inicial para o trabalho, ao destacar a imersão na prática. As autoras supracitadas argumentam ainda que a RP fragmenta a unidade teo-

ria e prática e coloca a prática na formação docente em uma perspectiva utilitarista. Outra preocupação é relacionar a RP

com os estágios supervisionados – componentes curriculares obrigatórios dos cursos de Licenciatura – com intenção de reformular os estágios (Curado Silva e Cruz, 2018). Soma-se a isso, o vínculo explícito com a BNCC que pregoa um currículo único para a Educação Básica. Segundo Carvalho *et al.* (2017), a BNCC possui um caráter controlador e regulador do currículo orientador de avaliações em larga escala e a serviço do mercado.

Em linhas gerais, o trabalho em tela não busca uma crítica ao RP, pois há instituições que apresentam reflexões formativas do seu desenvolvimento. Entendemos que tanto o RP quanto o PIBID podem coexistir a fim de fortalecer a formação docente. Mas, alertamos para o não enfraquecimento de um programa para potencializar outro. Nesta rota, Farias *et al.* (2020, p. 97) argumentam que o PIBID “enfrenta sucessivas manobras de fragilização por parte do governo federal, situação que desencadeou intensa mobilização social que ficou conhecida como #ficapibid”, embora Silveira (2014) tenha destacado em seu depoimento a busca em colocar o PIBID como uma política de Estado e não de governo, aspecto que em certa medida, resguarda o programa. De 2014 para 2023 diferentes flutuações ocorreram materializadas pela distribuição do benefício das bolsas, apenas no ano de 2023 foram ampliadas 25.656 bolsas^{IV}. As flutuações sinalizam as diferenças de investimento na formação docente relacionadas as propostas governamentais.

A respeito da importância da concessão de bolsas, Silveira (2014), em seu depoimento, afirma:

A bolsa é fundamental. A CAPES, ela trabalha com esse tripé, indução, fomento e avaliação. Se nós não tivéssemos bolsa, a bolsa é sinônimo de reconhecimento, a bolsa é sinônimo de valorização, a bolsa é sinônimo de investimento em educação, ela significa tudo isso. Quando eu falo que o PIBID não é um programa de bolsas, não é um programa para distribuir bolsas em que a pessoa se matricula numa licenciatura logo tem bolsa PIBID, ele não é isso. [...] nós não podemos reduzir a formação de professores, um programa desta magnitude há uma distribuição de bolsas. Portanto, qualquer pessoa que mesmo que busque o PIBID em função de bolsa [...] mas ligadas a essa procura está atrelada um conjunto de atividades que ela terá de desenvolver obrigatoriamente [...] mas se não se envolver nestas atividades, ele não pode permanecer no PIBID.

As bolsas constituem uma forma de valorização e investimento na docência. O processo formativo é o destaque do programa e as bolsas são importantes para atrair e manter as pessoas.

O PIBID, enquanto uma política pública de formação docente necessita ser constantemente repensada para que, efetivamente, possa ter uma intervenção mais efetiva no processo de formação docente em especial no desenvolvimento profissional dos/as formadores/as, que pode sentir-se mais

fortemente formando os demais participantes do que igualmente formando-se ao longo do processo. Ou seja, além da criação de políticas públicas destinadas à formação docente é preciso um investimento na manutenção e ampliação dessas políticas. Do mesmo modo, é preciso um investimento para a valorização dos/as docentes da Educação Básica passando pelas condições de trabalho e remuneração, aspectos que afastam os/as licenciados/as da atuação docente. O cenário atual é de fortalecimento do programa com a ampliação das bolsas depois de um longo período de enfraquecimento.

A literatura de Ensino de Ciências, por exemplo, apresenta uma quantidade significativa de trabalhos publicados em revistas e eventos que apontam para as contribuições do PIBID no processo de formação docente. Em especial a área de Ensino de Química apresentou expressividade em publicações relacionadas ao PIBID em dois veículos importantes, a saber: a revista *Química Nova na Escola* (QNEsc) e o Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), entre outros meios de socialização de produções acadêmicas. Na QNEsc, por exemplo, até 2024 são mais de 40 trabalhos publicados. Além disso, há também trabalhos realizados no âmbito de programas de pós-graduação que resultaram em dissertações e teses que salientam as potencialidades formativas do PIBID. Pereira *et al.* (2020) analisaram 28 trabalhos entre dissertações e teses que articulam PIBID e ensino de Química até final de 2018, demonstrando a expressividade quantitativa relacionado as produções acadêmicas. As lacunas apontadas ao programa na literatura podem ser objeto de estudo para que essa política seja reestruturada, mas sem desconsiderar as conquistas alcançadas, conforme argumenta Freitas (2014) em seu depoimento: “ele é um programa muito bom, mas não podemos deixar de fazer uma análise para que ele melhore ainda mais, não para que ele acabe”.

Considerações finais

Em linhas gerais, as políticas públicas exercem um papel central na definição de objetivos, metas e resultados, portanto devem, além de propor, estimular, acompanhar, avaliar e financiar programas de formação docente que possam favorecer o desenvolvimento profissional docente em suas diferentes esferas – um problema que é crônico no Brasil. Igualmente, as produções acadêmicas têm potencial para contribuir com reflexões que auxiliem na elaboração de políticas públicas, mas tal aspecto ainda é tímido, conforme destaca André (2013).

Conhecer a história da elaboração do PIBID e seus desdobramentos, atuais e futuros, são elementos que podem auxiliar os/as formuladores/as de políticas públicas, gestores/as, formadores/as de docentes a refletir sobre ações que potencializem o desenvolvimento profissional docente. Em suma, o PIBID, embora represente um avanço significativo nesse processo, ainda precisa de reformulações estruturais para enfrentar, de forma mais incisiva e exitosa, os problemas na formação docente. Além disso, a interlocução entre o PIBID e as demais políticas públicas de formação docente

efetivamente problematizadoras, pode auxiliar no fortalecimento desse processo nacionalmente.

O PIBID configura-se como um programa com potencial de articular diferentes conhecimentos, conforme se constatou nos trabalhos analisados na área de Ensino de Química (Fernandes, 2016). Silveira corrobora a respeito:

O PIBID trabalha com diferentes fontes de saberes. O saber acadêmico, que é do professor da Universidade, e que é pautado na investigação, na pesquisa, na reflexão sobre o campo de atuação, no caso, a Escola, a formação de professores, a política pública, a didática dos conteúdos especificamente, então, esse saber é um saber necessário e importante porque ele vai a fundo na questão epistemológica do conhecimento, epistemologias da formação (Silveira, 2014).

O PIBID constitui um momento não só de aprendizagens metodológicas, como pode ser comumente entendido, mas também conceituais e epistemológicas, conforme destacado no depoimento. Isso não significa dizer que o programa deva tomar exclusivamente para si o papel que cabem aos diferentes componentes curriculares que compõem os cursos de licenciatura, mas sim, ser mais um espaço de problematização da docência nas diferentes dimensões que a constituem.

Na formação de professores/as de Química, por exemplo, o PIBID tem se mostrado profícuo, conforme destacam Lima *et al.* (2022, p. 300) “o PIBID interfere positivamente na evasão, permanência e formação no prazo regular. [...] o programa colabora com apoio financeiro, bem como em oportunizar experiências acadêmicas, fortalecendo a identidade com o curso”. Em meio às atuais políticas de desvalorização da carreira docente ter um programa que auxilie na valorização docente e a fortalecer a formação inicial e continuada é salutar.

Apostamos em políticas públicas de formação docente em sintonia com uma perspectiva educacional emancipadora, parametrizada por pressupostos progressistas de educação capaz de libertar os sujeitos de todas as formas e as situações de opressão, e que estejam a serviço de uma educação libertadora com igualdade de condições entre as diferentes

camadas da população. O investimento na formação docente e na escola pública se faz urgente para que se possa emergir de discursos fatalistas que desqualificam a juventude e a educação nacional e que verdadeiramente representam o atual apagão da educação pública brasileira.

Notas

^IOs docentes supracitados concordaram com a utilização dos depoimentos como referencial a partir da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido.

^{II}Dados obtidos do site da capes em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados

^{III}Dados obtidos de: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/anexos/PIBID/05032020_Edital_2_2-020_ANEXOS_-_p%C3%A1gina_Pibid.pdf

^{IV}Dado disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/formacao-de-professores-recebera-mais-31-milbolsas>.

^V<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-10/em-programa-de-governo-bolsonaro-fala-em-corte-de-gastos>. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/veja-propostas-de-governo-de-jair-bolsonaro>.

^{VI}As citações literais na sequência foram extraídas de: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

Agradecimentos

Ao professor Helder Eterno da Silveira e à professora Helena Lopes pelos depoimentos cedidos.

Carolina dos Santos Fernandes (carolferquimic@hotmail.com) é licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestra e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora adjunta do Centro de Ciências da Educação, departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Florianópolis, SC. **Carlos Alberto Marques** é licenciado, bacharel, mestre em Química pela UFSC (1991) e doutor em Ciências Químicas. Atualmente é professor titular do departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED/UFSC). Florianópolis, SC.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educator em Revista*, v. 50, p. 35-49, 2013.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

BRASIL. Edital PIBID. MEC/CAPES/FNDE/PIBID 2007a. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf, acesso em mar. de 2016.

BRASIL. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório publicado pelo MEC em

2007b. CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>, acesso em out. de 2015.

BRASIL. Portaria nº 096 de 18 de Julho de 2013. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf, acesso em jun. de 2014.

BRASIL. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. 2018.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. e DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da

educação como formação de “capital humano”. *Ecurriculum*, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

COSTA, C.D.; GONÇALVES, S. R. V. O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. *Formação Docente*, v. 14, p. 13-24, 2022.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Revista Momento: diálogos em Educação*, v. 27, p. 227, 2018.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S. e GONÇALVES, M. T. L. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. *FFormação Docente*, v. 13, p. 95-108, 2020.

FREITAS, H. C. L. Depoimento. 2014.

FERNANDES, C. S. *O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química na interlocução entre Universidade e Escola: as potencialidades do programa*

institucional de bolsas de iniciação à docência. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, J. P. M.; SILVA, V. A. e FRANCISCO JUNIOR, W. E. Evasão e permanência em um curso de licenciatura em química: o que o PIBID tem a oferecer?. *Química Nova na Escola*, v. 43, p. 330-339, 2022.

PEREIRA, T. M.; RECEPUTI, C. C.; MARAGLIA, P. H.; VOGEL, M. e REZENDE, D. B. Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações. *Química Nova na Escola*, v. 42, p. 56-67, 2020.

REIS, A.T.; ANDRÉ, M. E. D. A. e PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil no período posterior a LDB 9.394/96. *Formação Docente*, v. 12, p. 33-52, 2020.

SILVEIRA, H. E. Depoimento. 2014.

SILVEIRA, H. E. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 10, p. 354-368, 2015.

Abstract: *Professional development of teachers in Chemistry in the context of the Institutional Teaching Initiation Grant Program.* The paper focuses on discussing the importance of public policies for teacher training, especially the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID) in the professional development of teachers, taking as reference two testimonies from individuals who were at the forefront of the process of genesis and development of PIBID. By looking at PIBID in the current context of implementation of new public policies, such as the High School Reform and the National Common Base for Teacher Training, we advocate strengthening the program given its distinctive potential for teacher training and its contribution to strengthening national public educational policies that problematize teaching. PIBID has also had a positive impact on teacher training in Chemistry and on the expansion of academic productions derived from experiences in partnership between University and School.

Keywords: behavioral skills, pedagogical project of the course, professional education