

# Pibid e Pnaic: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas<sup>1,2</sup>

Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0001-8267-7610

Maria Elizabete Neves Ramos<sup>4</sup>

ORCID: 0000-0002-8210-4449

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo comparativo entre duas políticas públicas educacionais brasileiras de valorização do magistério e de incentivo à formação de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), direcionado à formação inicial de licenciandos, e o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que foi direcionado à formação continuada de professores alfabetizadores. Tendo como referência teórico-metodológica a abordagem dos arranjos institucionais de implementação e os conceitos de terceiro espaço e triângulo da formação docente, investigamos como se configuraram os seus arranjos institucionais de implementação, focalizando a governança, as capacidades estatais políticas e os seus principais instrumentos, e os modelos de formação de professores implicados nesses arranjos. Trata-se de um estudo comparativo de abordagem qualitativa, a partir de estudos de caso sobre esses programas em duas universidades federais. Os principais resultados apontam para similaridades entre o Pibid e o Pnaic nas suas estruturas de governança e no protagonismo das universidades na implementação. Entre os anos de 2017 e 2018, esses programas passaram por importantes mudanças no plano da formulação associadas ao contexto político no âmbito do MEC e da Capes. Nos seus arranjos, as mudanças coincidiram nos marcos temporais e nos efeitos das capacidades políticas. Entretanto, nos contextos investigados, observamos inovações para a continuidade dos programas associados às experiências prévias dos implementadores nessas universidades, que apontaram para resultados mais profícuos quando as ligações foram mais estreitas entre as universidades e as escolas.

**1-** As pesquisas que deram origem ao presente artigo tiveram apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – código de financiamento 001.

**2-** O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo são oriundos das teses que estão disponíveis publicamente no repositório institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/> e podem ser acessados pelos links: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.48795> e <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.60715>

**3-** Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo (ES) – Brasil.

Contato: [juliana.cock@ufes.br](mailto:juliana.cock@ufes.br); [juliana.nascimento.cock@gmail.com](mailto:juliana.nascimento.cock@gmail.com)

**4-** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ) – Brasil.

Contato: [mbete.ramos@gmail.com](mailto:mbete.ramos@gmail.com)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268142por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## **Palavras-chave**

Políticas públicas educacionais – Arranjos institucionais de implementação – Formação de professores – Pibid – Pnaic.

---

## *Pibid e Pnaic: institutional implementation arrangements with university and school partnerships*

### **Abstract**

*This article presents a comparative study of two Brazilian public educational policies aimed at valuing the teaching profession and encouraging teacher training: the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid, in Portuguese), aimed at the initial training of undergraduates, and the National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic, in Portuguese), focusing on the continuing training of literacy teachers. Using the approach of institutional implementation arrangements and the concepts of the third space and the teacher training triangle as a theoretical and methodological reference, we investigated how their institutional implementation arrangements were configured, focusing on governance, state political capacities and their main instruments, and the teacher training models involved in these arrangements. This is a comparative study with a qualitative approach, based on case studies of these programs at two federal universities. The main results point to similarities between Pibid and Pnaic in their governance structures and the role of universities in their implementation. Between 2017 and 2018, these programs experienced important changes in terms of formulation associated with the political context within Education Ministry (MEC, in Portuguese) and Coordination for the Improvement of Higher Education Staff (Capes, in Portuguese). In their arrangements, the changes coincided in time frames and in the effects of political capacities. However, in the contexts investigated, we observed innovations for the continuity of the programs associated with previous experiences of the implementers at these universities, which pointed to more fruitful results when there were closer links between universities and schools.*

### **Keywords**

*Educational public policies – Implementing institutional arrangements – Teachers training – Pibid – Pnaic.*



## Introdução

Apresentamos, neste artigo, um estudo comparativo, em que foram analisados os arranjos institucionais de implementação de duas políticas públicas educacionais brasileiras, criadas pelo governo federal e direcionadas à formação de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Este estudo foi desenvolvido por pesquisadoras do Laboratório de Avaliação em Educação (LAEd)<sup>5</sup>, no âmbito da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe)<sup>6</sup>, e propõe uma interface entre o campo da Política Educacional, com ênfase nas políticas de formação de professores, e o campo temático de Políticas Públicas, tendo como objeto de pesquisa a análise comparativa dos diferentes arranjos institucionais de implementação do Pibid e do Pnaic, com foco sobre os atores/instituições, instrumentos e capacidades estatais políticas propostos para a realização de parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e redes públicas de educação básica em modelos formativos de professores. Nesta produção, consideramos parte dos resultados de pesquisas anteriores (Nascimento Cock, 2018, 2022; Ramos, 2020) e avançamos na análise comparativa dos arranjos institucionais de implementação desses programas.

A formação docente é um dos temas que possuem maior destaque no campo da educação, tanto no que concerne à formação inicial quanto à formação continuada, seja no contexto educacional brasileiro ou internacional. Houve um desenvolvimento significativo do campo da formação de professores nos últimos cinquenta anos, cuja influência e crescimento da produção científica se tornou muito relevante e numerosa (Nóvoa, 2017). Consideramos que, no caso brasileiro, os debates em torno do tema da formação docente nas últimas décadas, assim como a intensa produção acadêmica e científica, foram impulsionados, dentre outros motivos, pela promulgação de leis e diretrizes com objetivo de normatizar e apresentar metas para a formação de professores, seguidas de políticas e programas públicos específicos criados pelo governo federal nesse período.

A atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996* –, no Art. 62 (Brasil, 1996), propôs a formação de professores para a educação básica em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo, no entanto, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como os oferecidos pelos cursos Normais Superiores (Título IX, Art. 87, § 4º) (Tanuri, 2000; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Também a formação em cursos de licenciatura foi afetada, dado que o *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), permite que esses sejam oferecidos tanto pelas universidades quanto pelos Institutos Superiores de Educação, ou por outras formas de instituições superiores (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

No início do século XXI, um novo compromisso com a formação inicial de professores em nível superior foi assumido através dos Planos Nacionais de Educação (PNE). A atual LDB dispôs no Art. 9º, inciso I, que a União deveria elaborar o PNE em colaboração com

**5-** Laboratório de Avaliação em Educação (LAEd), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mais informações em: <https://www.laedpuc.net.br/inicio>

**6-** Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais. Mais informações em: <https://www.reippe.com/>



os estados, o Distrito Federal e os municípios e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Art. 87, § 1º) (Brasil, 1996). O PNE é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais e foi instituído pela primeira vez através da *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001). O primeiro PNE vigorou entre 2001 e 2010 e teve por objetivo cumprir metas estabelecidas na *Constituição Federal de 1988* (CF/88), que previu o seu estabelecimento por lei. Com isso, responsabilidade jurídica foi gerada e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis (Brasil, 2014).

Instituído pela *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, o segundo PNE entrou em vigor em 2014, com vigência até 2024. Nesse novo texto, resultado de debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos objetivos e metas para o ensino em todos os níveis da educação básica (educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e para a educação superior, a serem atingidos no prazo de dez anos. Apresenta dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, concebida como um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o Art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (Brasil, 2014).

O destaque para o tema da formação de professores para a educação básica está nas metas quinze e dezesseis. Na meta quinze, é reforçada a proposta da LDB sobre a formação inicial de professores em nível superior. A sua realização deverá ocorrer em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios no prazo de um ano de vigência e aliada à política nacional de formação dos profissionais da educação. A meta dezesseis prevê formação em nível de pós-graduação para cinquenta por cento dos professores até o seu último ano de vigência, além de formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Em relação à formação continuada, ainda em 2008, foi implementado um processo de articulação entre os órgãos gestores, os sistemas de ensino e as instituições de formação, motivo pelo qual foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). Por meio dessa Rede, as universidades federais, estaduais e comunitárias passaram a ser legitimadas como instituições responsáveis não só pela formação inicial, mas, inclusive, pela formação continuada de professores em programas alicerçados em parcerias entre o governo federal e as secretarias de educação estaduais e municipais (Brasil, 2008).

Podemos apontar a criação do Pibid, em 2007, e do Pnaic, em 2012, como resultado desse contexto, ou seja, como parte dos programas específicos das últimas décadas voltados à formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Para compreender a formulação do Pibid, é preciso considerar, nesse contexto, a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, desde 2007, passou a induzir e fomentar programas direcionados ao magistério da educação



básica, em regimes de colaboração entre os entes federativos (BRASIL, 2007a), e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) durante a vigência do I PNE, que propôs um conjunto de programas específicos para o seu cumprimento (Brasil, 2007b).

O Pnaic também está ligado à meta cinco do II PNE, que determina que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2012, 2014), em consonância ao período entre os anos de 2003 e 2012, declarado como a década da alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa perspectiva, algumas ações do Governo brasileiro para a alfabetização surgiram, dentre as quais o ensino fundamental de nove anos, a Provinha Brasil e o PDE, que tinha a alfabetização como elemento central.

O Pibid tem o seu foco na formação inicial de professores através de parcerias entre IES e escolas das redes públicas de educação básica, mobilizando professores de ambas as instituições como formadores de estudantes dos cursos de licenciatura. Para esses professores formadores das IES e das escolas, o Pibid tem um caráter de formação continuada. Já o Pnaic tem foco na formação continuada de professores alfabetizadores dessas redes, mobilizando-os através de formações em serviço, por pares, conduzidas pelas IES. Resguardadas as suas diferenças, esses programas têm em comum um complexo desenho institucional que envolve relações entre os três entes federativos – o governo federal, os governos estaduais e os governos municipais –, mediante as parcerias estabelecidas entre as IES e as redes públicas de educação básica, além do estabelecimento das IES na condução das atividades enquanto instituições formadoras de professores.

Em comum, esses programas também apresentaram mudanças significativas nos seus arranjos institucionais a partir de 2017-2018, induzidas por editais que modificaram parte da sua proposta inicial e consensos até então construídos entre os diversos atores/instituições envolvidos (Ramos, 2020; Nascimento Cock, 2022), apesar de terem apresentado resultados profícuos desde o seu início (Nascimento Cock, 2018, 2022; Campelo; Cruz, 2019; Ramos, 2020). A partir dessa problemática, o objetivo deste estudo foi analisar, comparativamente, os arranjos institucionais de implementação desses dois programas, tendo como recorte empírico os atores/instituições envolvidas, os instrumentos e as capacidades estatais políticas trazidas pelos seus editais ao longo do tempo, buscando, em seguida, compreender os modelos formativos de professores que apresentam, conforme a perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar de Nascimento Cock (2022).

Além desta Introdução e das Considerações finais, o artigo possui duas seções. Na primeira, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, com base na abordagem dos arranjos institucionais de implementação de políticas públicas (Gomide; Pires, 2014; Pires, 2016; Pires; Gomide, 2016, 2018, 2021) e na discussão sobre terceiro espaço, triângulo da formação docente e os modelos formativos de professores (Zeichner, 2010; Sarti, 2012, 2021). Na segunda seção, destacamos características do Pibid e do Pnaic que foram tomadas como objetos de estudo para as análises comparativas dos estudos de caso sobre a implementação desses programas em duas IES federais do Estado do Rio de Janeiro. Nas Considerações finais, apresentamos os limites e os avanços proporcionados por esse estudo.



## Fundamentação teórico-metodológica

No campo de Políticas Públicas, dentre os estudos recentes que se dedicam a analisar a fase de implementação das políticas públicas, estão aqueles desenvolvidos a partir da abordagem dos arranjos institucionais de implementação, que tiveram como objeto de estudo um conjunto de políticas recente do governo federal brasileiro (Gomide; Pires, 2014; Pires, 2016; Pires; Gomide, 2016, 2018, 2021). O arranjo institucional de implementação de uma dada política pública pode ser definido como “o conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses numa política pública específica” (Gomide; Pires, 2014, p. 19) e, conforme os autores, envolve não somente os diferentes níveis burocráticos de atores, mas também os instrumentos que orientam as suas interações no processo de implementação.

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

Analisar o arranjo institucional de uma política significa chamar a atenção para o modelo de governança implícito na sua condução, uma vez que constitui as decisões e ações das burocracias governamentais, que se entrelaçam com as decisões dos atores políticos e sociais e repercutem em impasses e obstáculos ou em aprendizados e inovações nas políticas públicas. Esses arranjos são preenchidos pelos instrumentos da ação pública que dão sustentação à sua implementação (Gomide; Pires, 2014, Pires, 2016; Pires; Gomide, 2016, 2018, 2021).

Os arranjos institucionais dotam o Estado de capacidades estatais para executar os seus objetivos ao implementar uma política pública. No contexto democrático, entende-se que tal capacidade pode ser compreendida a partir de dois componentes: o técnico-administrativo, que contempla as competências dos agentes do Estado para levar a efeito suas políticas, produzindo ações coordenadas e orientadas para a produção de resultados; e o político, que se refere às habilidades da burocracia do Executivo em expandir os canais de interlocução, negociação com os diversos atores sociais, processando conflitos e prevenindo a captura por interesses específicos. Conforme o modelo proposto pelos autores, partindo dos objetivos de uma política, programa ou projeto, a consecução dos seus resultados é dependente do arranjo institucional que se configura para a sua implementação. Trata-se de compreender de que maneira a conformação do processo de implementação, seu arranjo e as capacidades promovidas, condicionam (ou condizionarão) os resultados obtidos (Gomide; Pires, 2014; Pires, 2016; Pires; Gomide, 2016, 2018, 2021).

Na análise comparativa sobre o Pibid e o Pnaic desenvolvida neste estudo, operamos com essa abordagem em um nível de análise meso, isto é, a implementação nas instituições envolvidas. Consideramos a formulação e a implementação dessas políticas de maneira dinâmica como processos decisórios contínuos, o que constitui um dos pressupostos dos

estudos recentes de implementação de políticas públicas (Lotta, 2019). Identificamos os atores e instituições, atentando-nos para a governança, para os instrumentos envolvidos e para as capacidades estatais políticas produzidas pelos seus arranjos de implementação no contexto de duas IES federais do Estado do Rio de Janeiro.

Seguindo a proposta de Nascimento Cock (2022), consideramos que, para analisar o Pibid e o Pnaic, precisamos também compreender o que eles significam e/ou visam responder no âmbito dos cursos de licenciaturas, especialmente no debate do campo da formação de professores sobre os programas que se realizam em parcerias entre as IES e as escolas das redes públicas de educação básica. Para isso, em um segundo momento da análise, dialogamos com os conceitos de terceiro espaço (Zeichner, 2010), triângulo da formação docente e os modelos formativos de professores (Sarti, 2012, 2021), para buscarmos compreender o modelo de formação de professores proposto para o Pibid e o Pnaic, através de relações que se estabelecem entre os agentes envolvidos na formação inicial e continuada de professores nesses programas.

Segundo Zeichner (2010, p. 486), a ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo de H. Bhabba e “reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo”, envolvendo rejeição de binaridades, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico e entre teoria e prática, integrando o que é comumente visto como discursos concorrentes. Na formação de professores, o terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos em programas que reúnem professores da educação básica e superior, conhecimento prático profissional e acadêmico, para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores, incentivando um status mais igualitário entre os seus participantes.

A proposta de Zeichner se alinha às perspectivas de Nóvoa (1999, 2017) e de Sarti (2012, 2021), que contribuem para refletirmos sobre modelos de formação de professores. Sarti (2012) analisa e discute modelos formativos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da “universitarização” do magistério trazida pela atual LDB. A autora se apoia em um recurso analítico que denomina triângulo da formação docente, no qual cada vértice é ocupado por agentes com distintos capitais: os professores e as instituições que os representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisas, com os seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e órgãos administrativos.

O triângulo da formação docente é um recurso analítico que serve para ilustrar que diferentes configurações resultam de relações privilegiadas entre dois dos vértices/agentes, que, por sua vez, caracterizam diferentes modelos formativos de professores. No jogo, as relações são estabelecidas mais fortemente entre dois vértices, deixando para o terceiro o “lugar do morto”, sem possibilidades de ações diretas, ainda que seja considerado fundamental para dar as cartas para que o jogo se estabeleça (Sarti, 2012). Esse recurso analítico, por sua vez, está baseado nos três triângulos trazidos por Nóvoa (1999) – pedagógico, político e do conhecimento –, para quem, em todos os triângulos, há um processo de exclusão dos professores das escolas, embora presentes em todos os discursos sobre a educação.



Concordamos com Sarti (2012) ao dizer que, quando as relações se dão preferencialmente entre os vértices professores da escola e da universidade, há melhores condições para a profissionalização do magistério, o que corrobora as proposições de Nóvoa (1999, 2017) e Zeichner (2010). No entanto, é importante pensarmos sobre o agente que ocuparia o “lugar do morto” nessa configuração, assim como o enquadramento adequado da sua menor participação, no caso, o poder público, uma vez que ele não poderia interferir nas ações diretas entre os demais agentes, o que vai contra a função reguladora assumida como tendência nos programas de formação de professores (Sarti, 2012).

Entretanto, consideramos que a sua participação é imprescindível para dar as cartas, isto é, oferecer instrumentos necessários para que se estabeleçam programas de formação inicial e continuada de professores em terceiros espaços entre as IES e as escolas. Essa configuração favoreceria também um modelo de formação de professores com interações intergeracionais, através da maior participação dos profissionais atuantes no campo profissional (Sarti, 2021), tendo em vista a construção de um novo lugar institucional para a formação de professores (Nóvoa, 2017).

Com base nessas referências, comparamos os arranjos institucionais de implementação do Pibid e do Pnaic, para, em seguida, buscar compreender que modelos de formação inicial e continuada de professores apresentam, ao propor as parcerias entre IES e escolas, e como as configurações e relações preferenciais entre os atores/instituições participantes podem ter oscilado em função das mudanças nos seus arranjos. Neste estudo comparativo, os três vértices que formam o triângulo da formação docente do Pibid e do Pnaic são: as IES (instituições de formação, implementadores), as secretarias de educação/escolas (espaços de atuação profissional, implementadores no nível das escolas) e o MEC/Capes (poder público, formuladores).

A metodologia utilizada na análise comparativa está baseada em Krawczyk (2019), que enumera diferentes tipos de abordagens aplicadas no estudo das políticas educacionais: descritiva, qualitativa, avaliação de programas e pesquisa comparada. Para a presente análise, optamos pela pesquisa comparada, que viabiliza a “interpretação das convergências e das especificidades na concretização de políticas globais a partir da historicidade dos fenômenos contemporâneos” (Krawczyk, 2019, p. 5). Nesse sentido, a compreensão acerca da historicidade dos processos políticos educacionais é fundamental e remete à relação entre as forças políticas, econômicas e sociais presentes no processo de formulação e implementação de uma política pública.

O conjunto de dados – quantitativos e qualitativos – foi produzido entre os anos de 2016 e 2022, em pesquisas nas quais esses programas foram analisados individualmente a partir de abordagens qualitativas, através de estratégias de estudos de caso, na perspectiva dos seus arranjos institucionais de implementação (Nascimento Cock, 2018, 2022; Ramos, 2020). Foram analisados documentos, dados quantitativos primários e secundários, dados espaciais e entrevistas semiestruturadas com participantes no âmbito da formulação – MEC e Capes – e da implementação. No presente estudo, avançamos em relação a essas pesquisas anteriores ao realizarmos as análises comparativas dos seus arranjos de implementação. O recorte empírico abrangeu os editais do Pibid, de 2007 a 2020, e do Pnaic, de 2012 a 2018.



## **Arranjos de implementação e formação de professores no Pibid e no Pnaic: uma análise comparativa**

O Pibid foi criado para ser um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, interligando as instituições formadoras (IES) e as escolas públicas, que constituem as escolas-campo. Os pibidianos são orientados por coordenadores de área – docentes das IES – e por supervisores – docentes das escolas públicas, que atuam como cofomadores. Esses licenciandos exercem atividades de iniciação à docência nas IES e nas escolas-campo dos respectivos supervisores. Completa esse grupo o coordenador institucional – professor da IES, interlocutor junto à Capes e responsável pelo Projeto Institucional, que comporta os subprojetos das áreas/cursos de licenciatura participantes do programa em cada IES.

O Pibid foi direcionado apenas às IES federais no edital de lançamento em dezembro de 2007 (Brasil, 2007c), e a sua institucionalização na Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica ocorreu posteriormente, através do *Decreto n.º 7.219*, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010). Até 2020, foram lançados oito editais do Pibid (2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020), que foram incluindo IES de todas as categorias administrativas públicas e privadas. Em 2010 e 2013, foram lançados dois editais específicos para IES públicas e privadas sem fins lucrativos com cursos de licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena, denominado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), que foi uma modalidade específica do programa.

No Pibid, até os editais de 2013, houve uma progressiva expansão de IES e cursos de licenciatura participantes, passando a abarcar todas as áreas do conhecimento, subprojetos interdisciplinares, o Pibid Diversidade e um número expressivo de bolsistas de todas as categorias. Conforme dados do Sistema de Disseminação de Informações da Capes (SDI) de 2013, o Pibid foi o segundo maior programa de bolsas vinculado à Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica (DEB). Em 2014, havia 90.254 bolsistas incluindo todas as modalidades, 284 Projetos Pibid e 29 Projetos Pibid Diversidade em IES das cinco regiões do país e de diferentes categorias administrativas (CAPES, 2013; Gatti *et al.*, 2014; Nascimento Cock, 2018, 2022).

No recorte temporal da pesquisa, dividimos o Pibid em dois grandes momentos: o primeiro abrange os editais de 2007 até 2013, com vigência até março de 2018. Durante aquele período, o Pibid manteve o seu arranjo institucional de implementação com mudanças incrementais nos seus instrumentos e recursos destinados, o que resultou num crescimento considerável de bolsas em todas as modalidades, quantitativo de IES e de redes de ensino participantes. As áreas/cursos de licenciatura prioritárias em 2007 – ciências naturais e exatas –, assim como os níveis de ensino da educação básica – as escolas de ensino médio –, deixaram de ser obrigatórias ao longo do período.

As escolas eram selecionadas mediante processos seletivos específicos das IES para professores supervisores que, ao serem aprovados, as suas escolas passavam a fazer parte dos projetos institucionais das IES como escolas-campo. As parcerias entre as instituições eram formalizadas mediante assinatura de um termo de adesão, instrumento assinado



na escala local entre a IES e as escolas-campo que formalizava o regime de colaboração entre os entes federativos através das secretarias de educação, porém, em uma relação direta das IES com as escolas-campo. Naquele arranjo, a participação proposta para as secretarias de educação foi indireta, isto é, apenas autorizando as parcerias das escolas cujos supervisores já haviam sido aprovados nos processos de seleção das IES. Cabia às IES a confirmação das parcerias, através dos coordenadores institucionais, informando as escolas-campo à DEB/Capes em formulário específico.

O segundo momento do Pibid inclui os editais 07/2018 (Brasil, 2018a) e 02/2020 (Brasil, 2020), implementados entre agosto de 2018 e abril de 2022. Durante esse período, o Pibid sofreu grande redução de bolsas, de IES e cursos de licenciatura participantes, e a modalidade Pibid Diversidade deixou de existir. Destacamos para esta análise, primeiramente, a proposta da DEB/Capes de dar maior poder decisório às secretarias de educação para a seleção e habilitação prévias das escolas-campo que fariam parte dos projetos institucionais das IES. Com essa mudança, percebemos na análise uma reconfiguração do arranjo de implementação do Pibid.

Uma nova governança foi proposta para o programa, assim como novos instrumentos nesse segundo momento do Pibid, que constituiu um novo arranjo institucional de implementação. No edital 07/2018, atores não-estatais, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), foram considerados *coparticipes* junto à Capes. Eles deveriam atuar junto às secretarias de educação para incentivar a adesão aos programas de parceria com as IES para a formação de professores no âmbito das redes. Essas instituições deveriam formar também, junto a representantes dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), da União Nacional de Conselheiros Municipais de Educação (Uncme) e das IES federais e estaduais de cada Unidade da Federação (UF), um Comitê de Articulação da Formação Docente em cada UF para acompanhar a implementação do Pibid e de outros programas de formação de professores (CAPES, 2018). Entretanto, apesar da proposta da nova governança, conforme relato dos gestores da Capes entrevistados, esse Comitê não se efetivou, e a participação desses atores não-estatais se manteve no âmbito da formulação.

No edital 02/2020, a estrutura de governança com a participação dos atores não-estatais deixou de existir, passando a ser firmado acordo de cooperação técnica somente entre a Capes e as IES com projetos institucionais aprovados. Permaneceu a proposta de maior poder decisório para as secretarias de educação para seleção e habilitação prévia das escolas-campo. Nesse ponto, destacamos a importância que passou a ter a Plataforma Capes de Educação Básica, no início denominada Plataforma Freire, desde o edital 07/2018. A plataforma passou a ser o instrumento de gestão do Pibid pela DEB/Capes, que concentra dados das IES, de todos os bolsistas, redes de ensino e escolas participantes.

A habilitação das escolas deveria ocorrer previamente pelas secretarias de educação ao selecionar e cadastrar na Plataforma as escolas-campo (e as disciplinas ou componentes curriculares) que receberiam o Pibid. Em tese, todos os supervisores selecionados pelas IES deveriam ser das escolas já selecionadas e habilitadas pelas secretarias de educação. Conforme relato de um dos gestores no âmbito da Capes, a utilização da Plataforma para o cadastramento das escolas pelas Secretarias foi pensada como um instrumento justamente

para esse fim e, atualmente, passou a ser o principal instrumento de gestão e produção de banco de dados do programa.

No âmbito da implementação do Pibid, conforme os relatos de coordenadores institucionais entrevistados, a partir do edital Capes 07/2018, houve maior burocratização dos processos de implementação, impactando na sua celeridade em alguns momentos. A proposta de maior participação das redes de ensino na institucionalização da política de formação de professores para a educação básica foi bem aceita, o que resultou na reestruturação do seu Colegiado Geral de Licenciaturas. Entretanto, a condução do programa continuou acontecendo a partir das decisões da IES, ainda que a habilitação das escolas-campo tenha passado a ser realizada pelas secretarias de educação através da Plataforma. A decisão final sobre a escolha das escolas-campo se manteve ligada aos processos de seleção dos supervisores, conduzidos pela IES através dos coordenadores de área dos subprojetos, cabendo às secretarias de educação alterações na habilitação das escolas-campo quando necessário.

O Pnaic foi criado como uma política pública de âmbito nacional em prol da alfabetização das crianças, tendo como estratégia principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Lançado como um pacto entre governo federal, estados, municípios e Distrito Federal, despertou uma mobilização de diferentes atores e instituições em torno do compromisso com a alfabetização e ganhou sentido de convocação à participação e à adesão dos estados como condição para que os municípios também pudessem aderir. Essa adesão promovida pelo governo federal garantiu uma abrangência bastante expressiva e, segundo informações do MEC, correspondeu à adesão de 5.276 de municípios, entre os 5.570 municípios do país, em 2013. O modelo colaborativo envolvendo as diferentes esferas federativas, previsto no arranjo de implementação do Pnaic, contava também com a participação da Undime e das IES. Nessa direção, a Secretaria de Educação Básica/MEC desenvolveu um trabalho de coordenação e diálogo com as universidades, para que aderissem e para que lhes fossem repassados os recursos para o desenvolvimento das atividades formativas junto aos professores.

A configuração formativa do Pnaic previa que as atividades pudessem ocorrer em serviço e se desdobrassem em um nível cada vez mais próximo da escola. Com base em um modelo multiplicador, essas atividades formativas se desenvolveram sob a coordenação das IES que formavam os formadores. Esses, por sua vez, formavam os orientadores de estudo (ou formadores locais), e os orientadores formavam os professores alfabetizadores, suscitando a construção de redes de colaboração para a formação de professores. Além da formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, as ações do Pnaic se organizaram em torno de outros três eixos: materiais didáticos, obras literárias e jogos de apoio pedagógico; avaliações sistemáticas; e gestão, mobilização e controle social. Entre os instrumentos legais de regulação e controle, o MEC desenvolveu o Sispacto, que fazia parte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC), para o acompanhamento e o monitoramento das ações de formação do Pnaic. Esses mecanismos respondiam a diferentes demandas de transparência e de prestação de contas.

O arranjo de implementação do Pnaic envolveu um comitê gestor constituído por um colegiado estadual com representantes da Secretaria Estadual de Educação, das IES e



representantes da Undime, da Uncme e do Consed. No caso do Rio de Janeiro, as atividades formativas ocorreram em cidades polos e em seminários regionais, o que promoveu a aproximação do comitê gestor com as Secretarias Municipais de Educação e estabeleceu uma relação mais horizontal entre a universidade e a educação básica.

A gestão do programa no âmbito da rede municipal era atribuição da coordenação municipal do Pnaic, a cargo das Secretarias Municipais de Educação, e envolveu a relação preferencial com as escolas, bem como o monitoramento de todas as ações e a interlocução com a coordenação estadual. Entre os mecanismos de controle, a adesão formal dos municípios ao Pnaic também previa a implementação de uma avaliação em larga escala da alfabetização, que possibilitaria subsidiar com dados o seu desenvolvimento. No entanto, instituída em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), não teve regularidade em sua aplicação.

Na implementação do Pnaic, as universidades tiveram um lugar de protagonismo não apenas nas atividades formativas, mas também na gestão dos recursos, diferentemente das políticas nacionais de alfabetização que o antecederam. Entretanto, com a portaria número 826, de 07 de julho de 2017 (Brasil, 2017), o Pnaic passou por reformulações, de modo que a formação continuada passou a atender não apenas os professores alfabetizadores, mas também os que atuavam na pré-escola, tais como os coordenadores pedagógicos, os articuladores da escola e os mediadores de aprendizagem das escolas participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME). Essa portaria também determinou que a gestão do programa passasse para as Secretarias Estaduais de Educação, como forma de induzir os governos estaduais a ocuparem o papel de coordenação das políticas municipais. Essa mudança acarretou a descontinuidade do Pnaic em muitos estados e municípios e, com a mudança política na condução do governo federal, foi encerrado em 2018.

Importa destacarmos que tanto o Pibid quanto o Pnaic articulam em seu arranjo institucional o regime de colaboração do governo federal com os estados, municípios e o Distrito Federal para criação e execução de políticas educacionais, ligado às reformas trazidas pela CF/88. Por exemplo, a concepção da “nova” Capes faz parte de um dos cenários dessa reforma da legislação nacional que, em paralelo ao processo de descentralização afirmado como princípio federativo pela CF/88, desencadeou um movimento de recentralização das políticas educacionais. Nesse novo cenário, o executivo federal passou a ser o formulador das políticas, ao estabelecer as normas para a redefinição de responsabilidades entre os entes federativos, ampliando funções de controle de qualidade, avaliação e de financiamento das políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica (Scheibe, 2011).

Embora o desenho dessas duas políticas educacionais previsse o compartilhamento de responsabilidade política entre os atores federais, estaduais e municipais e atores das IES, o Pnaic já contava com a participação de atores não-estatais, como a Undime e o Consed, desde o início, o que permitia maior capilaridade, tratando-se de uma política de formação continuada em serviço no âmbito das redes públicas de ensino. Vale destacar que, embora o arranjo institucional do Pnaic tenha ocorrido mediante essa estrutura de governança, a implementação do programa efetivamente se dava através da condução das atividades formativas pelas IES, que detinham também o controle dos recursos financeiros.



Entretanto, com as mudanças na legislação em 2017, o arranjo do Pnaic se modificou, conferindo protagonismo às Secretarias Estaduais com ênfase na gestão. Dessa maneira, a formação continuada poderia ser realizada pela universidade ou não, desde que a convite da Secretaria Estadual, e não mais como instituição integrante do Comitê Gestor.

No caso do Pibid, quando a Capes propôs, a partir do edital de 2018, maior protagonismo das secretarias de educação para escolha e habilitação das escolas-campo, assim como a nova estrutura de governança incluindo o Consed, a Undime e outros atores/instituições não-estatais, a tendência foi o estreitamento das relações entre a própria Capes e as secretarias. Isso deixou as IES no “lugar do morto”, uma vez que não foram chamadas para participar das decisões das mudanças na política, ainda que sejam as instituições de formação e as responsáveis pelos projetos institucionais do Pibid. Apesar disso, no caso analisado do Pibid, percebemos ações dos gestores do programa na instituição para manter a configuração das suas relações com as secretarias de educação e com as escolas-campo, tal como no início da implementação do Pibid na instituição em 2010, no âmbito do edital 02/2009 (Brasil, 2009). Sendo assim, no caso analisado, as relações entre os agentes participantes do triângulo da formação docente do Pibid se mantiveram mais diretamente entre a IES e as escolas-campo no âmbito de cada subprojeto, sendo os professores supervisores os atores centrais nessa articulação.

No caso do Pnaic, a substituição das universidades pelas Secretarias Estaduais de Educação (Brasil, 2017) na coordenação geral significou uma perda do valor posicional que as universidades tiveram no seu primeiro arranjo, gerando conflitos de ordem política. No caso analisado, no entanto, manteve-se a configuração inicial do primeiro arranjo, em parceria com a IES.

É importante ressaltar que as mudanças ocorridas nos arranjos institucionais do Pibid e do Pnaic se deram em um mesmo contexto político e foram afetadas pelas consequências da instabilidade política, social e econômica, entre as quais podemos mencionar o contingenciamento progressivo de recursos que limitou os gastos públicos com educação e saúde por vinte anos (Brasil, 2016). Inclusive, uma das alterações decorrentes da legislação do Pnaic em 2017 foi a suspensão das bolsas dos professores alfabetizadores (2017a). No Pibid, houve mudanças em relação aos recursos de custeio e capital. Durante o edital 07/2018, foram mantidos apenas recursos de custeio através de um programa específico, o ProF Licenciatura (Brasil, 2018b), que deixou de existir durante o edital 02/2020. Também as bolsas para os licenciandos diminuíram consideravelmente no período de reconfiguração do Pibid, quando comparado ao anterior, até o edital 61/2013.

Apesar das mudanças nos arranjos institucionais do Pibid e do Pnaic, induzidas pelos editais, também percebemos inovações por parte dos implementadores. No caso do Pnaic, por exemplo, o envolvimento ativo de gestores e docentes no estado do Rio de Janeiro resultou na manutenção das atividades formativas de professores alfabetizadores ainda em 2019, quando o programa já havia sido descontinuado pelo governo federal. Essa iniciativa decorreu do reconhecimento de que era fundamental o estreitamento das ligações entre professores da escola e da universidade, historicamente distantes, no jogo da formação docente (Sarti, 2012). Além disso, a iniciativa reforça o entendimento de que



as relações estabelecidas entre professores da escola e da universidade significaram uma conquista de melhores condições para profissionalização docente.

O modelo de formação de professores estabelecido a partir da implementação do Pnaic no Rio de Janeiro trouxe uma interlocução importante e necessária, que mobilizou os atores envolvidos quando ocorreu a alteração na legislação. Naquele momento, surgiram algumas estratégias de inovação, entre as quais a manutenção desse modelo de parceria por meio de atividades formativas presenciais ou remotas através de web conferências. Para manter a aproximação entre a universidade e o cotidiano escolar, foi desenvolvido, por exemplo, o Espaço Virtual de Aprendizagem Pnaic/RJ, um ambiente de discussão e troca de experiência. Vale lembrar ainda que as atividades formativas desenvolvidas no Pnaic também propiciaram a criação de departamentos próprios nas Secretarias Municipais de Educação de muitos municípios, que passaram a desenvolver políticas próprias de alfabetização.

## **Considerações finais**

As análises comparativas do Pibid e do Pnaic apontam, no tocante às semelhanças, que ambos os programas mobilizaram as relações federativas nos seus respectivos arranjos institucionais de implementação, envolvendo atores/instituições das diferentes esferas públicas. O regime de colaboração instituído pretendia favorecer a interlocução entre eles para que as atividades formativas pudessem alcançar o espaço da sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos das redes de ensino e dos licenciandos. Com relação aos instrumentos utilizados, tanto no Pibid quanto no Pnaic, a certificação das atividades formativas e a distribuição de bolsas serviram como importantes incentivos materiais e simbólicos, configurando um forte papel indutor à participação das IES e das redes públicas de ensino.

O estudo comparativo mostrou que as IES tiveram papel central na condução das atividades formativas em ambos os programas, apesar das mudanças propostas pelos formuladores, em 2017, para o Pnaic e, em 2018, para o Pibid. A aproximação entre IES e escolas parece ter sido uma das grandes contribuições desses programas, ao diminuir a distância entre o conhecimento acadêmico produzido nas universidades e o conhecimento docente produzido na sala de aula, estabelecendo uma relação mais horizontal a partir de um modelo formativo que ligava os vértices IES-escolas, de maneira mais direta e orgânica, no sentido da formação de um terceiro espaço, um entrelugar, com efetivas parcerias entre essas instituições. A relação com as secretarias de educação, apesar de ocuparem o mesmo vértice que as escolas, se deu de maneira indireta.

As mudanças nas normativas dos programas trouxeram propostas de outras configurações, ao induzir maior protagonismo das secretarias de educação nos seus processos decisórios de implementação. Podemos dizer que estavam sendo propostos arranjos institucionais baseados em modelos formativos que tendiam a colocar as IES no “lugar do morto”, ao privilegiar as relações entre os vértices secretarias de educação/escolas-MEC/Capes, contrariando o que apontam pesquisas do campo da formação de professores sobre os modelos formativos docentes mais profícuos, tanto para a formação



inicial quanto continuada (Zeichner, 2010; Sarti, 2012, 2021; Nóvoa, 1999, 2017). Enquanto instituições de formação de professores, as IES não podem ocupar o “lugar do morto”, porque corre-se o risco de termos formação descolada da pesquisa e da teoria conjugada à prática, incorrendo em uma supervalorização da prática docente em detrimento dos conhecimentos específicos necessários à profissionalização do magistério.

As análises comparativas apontaram que essas mudanças nos arranjos institucionais do Pibid e do Pnaic, que tiveram os anos de 2017-2018 como pontos de inflexão, estão ligadas à dimensão política da política educacional, que pode ser verificada nas mudanças propostas para as suas estruturas de governança. No âmbito da implementação, se inicialmente houve um trabalho de indução para que houvesse maior adesão das IES e dos atores, envolvendo a distribuição de recursos como incentivo à participação e espaço para o estabelecimento das parcerias entre as IES e as escolas, a mudança nos arranjos trouxe suspensão de recursos e maior burocratização dos processos. Essas mudanças acarretaram conflitos e conseqüentes descontinuidades no caso do Pnaic, apesar dos esforços dos implementadores para manterem as parcerias e as atividades anteriores que geraram resultados positivos. No caso do Pibid, a IES buscou manter o seu protagonismo na condução do programa, como um meio de contornar a reconfiguração do programa no âmbito da Capes.

O estudo comparativo realizado aponta para a importância de atentarmos para os arranjos institucionais de implementação das políticas educacionais ao analisarmos aspectos da formulação e da implementação de maneira dinâmica, especialmente os programas de formação de professores que acontecem em parcerias entre universidades e escolas, sem descuidarmos dos aspectos políticos e dos instrumentos da ação pública que são mobilizados para a realização desses programas. A partir do Pibid e do Pnaic, destacamos a efetividade dos programas de formação de professores, quando as parcerias são estabelecidas de maneira estreita e horizontal entre as instituições de formação e de atuação profissional dos professores com efetiva valorização dos saberes dos seus agentes.

## Referências

BRASIL. **Aviso de Chamamento Público MEC/Capes/FNDE n.º 01, de 12 de dezembro de 2007.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília, DF: [s. n.], 2007c.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2010.

BRASIL. **Edital Capes n.º 061, de 02 de agosto de 2013.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: [s. n.], 2013.

BRASIL. **Edital Capes n.º 02, de 06 de janeiro de 2020.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. SEI/Capes Processo n.º 23038.018672/2019-68. Brasília, DF: [s. n.], 2020.



BRASIL. **Edital Capes n.º 07, de 01 de março de 2018** – Retificado em 27 de março de 2018. Chamada Pública para Apresentação de Propostas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: [s. n.], 2018a.

BRASIL. **Edital Capes/DEB n.º 02, de 25 de setembro de 2009**. Chamada Pública Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF: [s. n.], 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera [...] Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília, DF: [s. n.], 2007a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Dispõe e aprova sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2014.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF: [s. n.], 2007b.

BRASIL. Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. **Catálogo 2008**, Brasília, DF, p. 1-35, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o [...] PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF: [s. n.], 2017.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: [s. n.], 2012.

BRASIL. **Portaria Capes n.º 219, de 27 de setembro de 2018**. Institui e regulamenta o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura). Brasília, DF: [s. n.], 2018b.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto. O Edital Capes nº 07/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, jul./set. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Acordo de Cooperação Técnica n.º 6/2018**. SEI/Capes Processo n.º 23038.007085/2018-62. Brasília, DF: Capes, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, DF: Capes, 2013.



GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio; GIMENES, Nelson. Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha Coelho. **Capacidades estatais e democracia: arranjos de políticas públicas**. Brasília, DF: IPEA, 2014.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-9, 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In*: LOTTA, Gabriela Spanghero. (org.) **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: ENAP, 2019. p. 11-38.

LOTTA, Gabriela Spanghero; GALVÃO, Maria Cristina Costa Pinto; FAVARETO, Arilson da Silva. Análise do Programa Mais Médicos à luz dos arranjos institucionais: intersectorialidade, relações federativas, participação social e territorialidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 2761-2772, 2016.

NASCIMENTO COCK, Juliana Cristina Araujo do. **Estudo de revisão do arranjo institucional de políticas: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NASCIMENTO COCK, Juliana Cristina Araujo do. **Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 7-12.

PIRES, Roberto Rocha Coelho. Arranjos institucionais para implementação de políticas e ações em Direitos Humanos. *In*: DELGADO, Ana Luíza de Menezes; GATTO, Carmen Isabel; REIS, Maria Stela; ALVES, Pedro Assumpção (org.). **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**. Brasília, DF: Enap, 2016. p. 189-210. Coletânea.

PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Arranjos de implementação e ativação de capacidades estatais para políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem analítica e suas repercussões. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília, DF, n. 29, p. 49-59, jun. 2021.

PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Governança e capacidades estatais a partir da abordagem dos arranjos e instrumentos de políticas públicas. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília, DF, v. 19, p. 25-32, 2018.



PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, p. 121-143, 2016.

RAMOS, Maria Elizabete Neves. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro: implementação e (re) formulação da política**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20180082, p. 1-21, 2021.

SCHEIBE, Leda. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

*Recebido em: 22.09.2022*

*Aprovado em: 12.06.2023*

**Editor:** Profa. Dra. Marília Pinto Carvalho

**Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock** é doutora em educação pela PUC-Rio; Professora adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal de Espírito Santo (DEPS/UFES); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica e Políticas Públicas Educacionais (GeoPEd – UFES/CNPq).

**Maria Elizabete Neves Ramos** é doutora em educação pela PUC-Rio e pesquisadora do Laboratório de Avaliação em Educação (LAEd/PPGE/PUC-Rio). Atualmente, desenvolve estágio de pós-doutorado como bolsista do Programa FAPERJ Pós-Doutorado Nota 10, no Departamento de Educação da PUC-Rio.