



REFLEXÕES SOBRE O PIBID “MODERNIZADO”¹

João Manoel Nascimento dos Santos ²
Grace Bungenstab Alves ³

RESUMO

No ano de 2007 é criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em fase experimental, que se expande e consolida nos anos seguintes enquanto uma política pública federal exitosa de formação inicial docente. A partir da “modernização” do programa no ano de 2017, no entanto, algumas mudanças foram implementadas. Desta forma, este trabalho tem como objetivo analisar e discutir comparativamente os editais 61/2013 e 7/2018 do PIBID por meio de pesquisa documental, refletindo suas continuidades e rupturas nos distintos contextos de produção. Em termos gerais, podemos constatar que a transição entre os editais no seio da “modernização institucional” consolidou precarizações na estrutura do programa com enfoque prático das atividades para uma formação em serviço; aumento do quantitativo de trabalho na supervisão e coordenações; incentivo de participações sem bolsas e; subordinação das universidades para com as redes de ensino. A nós, cabe organização para além da “luta por dentro”, com garantias nas letras da lei.

Palavras-chave: CAPES; Política Educacional; Descaracterização; Precarização; Resistência.

RESUMEN

En el año 2007 se crea el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia (PIBID) en fase experimental, que se expande y se consolida en los años siguientes como una política pública federal exitosa de formación inicial docente. A partir de la “modernización” del programa en el año 2017, sin embargo, algunos cambios fueron planteados. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar y discutir comparativamente las convocatorias 61/2013 y 7/2018 del PIBID a través de una investigación documental, reflexionando con respecto a sus continuidades y rupturas en los distintos contextos de producción. En general, podemos constatar que la transición entre las convocatorias, en el cerne de la “modernización institucional”, consolidó precarizaciones en la estructura del programa con enfoque práctico de las actividades para una formación a servicio; subida de cuantitativo de trabajo para la supervisión y las coordinaciones; incentivo de participaciones sin becas; y subordinación de las universidades para con la red de enseñanza. A nosotros, cabe la organización, más allá de la “lucha por dentro”, con garantías legales.

Palabras clave: CAPES; Política Educacional; Descaracterización; Precarización; Resistencia.

INTRODUÇÃO

¹ Resultados parciais da dissertação de mestrado em andamento financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, joao_2708@hotmail.com

³ Professora no Departamento de Geografia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, gracebalves@gmail.com



A formação docente em nível superior de Geografia foi implementada no Brasil a partir da década de 1930, no formato que se popularizou como “esquema 3 + 1”, visto que o bacharelado era requisito para licenciatura e os conhecimentos didático-pedagógicos ocupavam papel de apêndice, considerados menos importantes, em uma perspectiva que apresentava justaposição entre teoria e prática, num viés tecnicista da docência (VEIGA, 2004; CACETE, 2014). Uma observação apurada das licenciaturas hoje nos possibilita afirmar que a racionalidade técnica ainda influi significativamente nos moldes de conceber a formação.

Este cenário de fragmentação entre conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos ainda é constatado nas licenciaturas em Geografia (diurna e noturna) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nas discussões tênues e inexistência de componentes curriculares que articulem formação docente e o ensino em/da Geografia. Lacuna esta que tem sido preenchida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), funcionando na Geografia-UFBA como dissidência, resistência, e espaço para formações outras.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado em 2007, enquanto uma iniciativa nacional do Ministério da Educação (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação inicial docente (CAPES, 2013a)⁴. Inicialmente, em fase experimental, seu foco esteve nas licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia, até que em 2009 foi ampliado aos demais cursos, ao passo que a idealização/implementação do PIBID manifesta as dificuldades existentes nas licenciaturas enquanto profissão, e não apenas restrita a áreas específicas (SILVEIRA, 2017). Neste sentido, o compreendemos que na Geografia desempenha grande importância na valorização da formação docente.

Após implementado, o PIBID foi expandido e consolidado nos anos seguintes enquanto uma política pública com êxito nas diversas áreas do saber, mas apesar das diversas vozes que atestam seus impactos, a partir de 2015 e 2016 foram iniciados um conjunto de especulações, e tentativas reais de alteração, que prejudicavam sua continuidade e aprimoramento. Em meio ao golpe parlamentar que objetivava, e logrou êxito, na retirada de Dilma Rousseff da presidência⁵,

⁴ No escopo deste trabalho não detalharemos projetos e subprojetos do programa, para maiores informações sobre cada modalidade das bolsas consultar o capítulo VI da Portaria nº 96/2013, e as seções III e IV da Portaria nº 45/2018.

⁵ Dilma Rousseff foi retirada da presidência em agosto de 2016, tendo Michel Temer assumido o cargo até dezembro de 2018. A principal acusação utilizada para o afastamento presidencial foi de responsabilidade fiscal (pedaladas fiscais), que segundo perícia realizada por técnicos do Senado nos documentos das ações do governo federal, não foi identificada participação direta ou indireta da presidenta. Esta mesma operação utilizada para



refletindo em rupturas ao projeto de educação, dentre elas, um aprofundamento ainda maior nos desafios enfrentados pelo PIBID através de uma “modernização” anunciada em 2017 que o reestruturou, alterando significativamente os moldes de sua realização.

A “modernização” do PIBID, efetuada no governo de Michel Temer (2016-2018) com Mendonça Filho no MEC, propôs o Programa Residência Pedagógica (PRP) com foco em estudantes dos anos finais dos cursos de licenciatura (PORTAL MEC, 2017). PIBID e PRP seriam complementares, e como reação, diversas instituições se organizaram a favor do PIBID nos moldes já existentes, reivindicando que o edital 61/2013 fosse prorrogado. As solicitações não foram atendidas, e somente no início de 2018 a nova configuração do programa pôde ser conhecida em detalhes, com o lançamento dos editais 06/2018 – Programa Residência Pedagógica (PRP) e 07/2018 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste sentido, o presente trabalho busca compreender, de modo amplo, como as mudanças nos editais podem indicar alterações na condução da política pública PIBID correlacionada com a realidade brasileira após o golpe parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff, em 2016. Desta forma nos apropriamos dos acontecimentos em seus contextos históricos na dinâmica da realidade, partindo do entendimento que as licenciaturas estão inseridas nas disputas entre racionalidades formativas e suas relações mais amplas com os contextos da política educacional no Brasil e mundo. Elementos que tornam imperativos tensionarmos o(s) pensamento(s) dominante(s) na formação docente no seio das respectivas concepções e materializações de políticas e programas de formação.

Conforme este conjunto de elementos apresentados construímos nosso objetivo, que é analisar e discutir comparativamente os editais PIBID-CAPES nas edições 61/2013 e 7/2018. Uma pesquisa documental ancorada no método dialético com fontes escritas primárias, visto que se apropria dos escritos de modo contextualizado e interdependente da realidade (GIL, 2008), e partindo, também, da perspectiva enquanto ex-integrantes do programa na licenciatura em Geografia da UFBA.

justificar o afastamento da presidenta foi considerada legítima no Diário Oficial da União dois dias após o golpe. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/559592-queda-de-dilma-sela-fim-da-era-pt-no-poder>. Acessado em junho de 2021. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais.html>. Acessado em junho de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/09/02/dois-dias-apos-golpe-governo-temer-sanciona-lei-que-autoriza-pedaladas-fiscais/>. Acessado em junho de 2021



No que se refere aos achados da pesquisa, podemos afirmar que o PIBID “modernizado” apresenta contradições inconciliáveis entre os objetivos que alicerçam o programa e os desdobramentos normativos do edital 7/2018, tais como: seu enfoque prático de formação em serviço para estudantes das licenciaturas; seu aumento do quantitativo de trabalho e atividades a serem exercidas sem remuneração; subordinação das universidades para com as redes de ensino e; a intencionalidade pedagógica focada em aplicações curriculares. Estes (des)caminhos exigem organização e luta de profissionais da educação, visto que não aceitaremos discursos modernizantes que menos solucionam, e mais descaracterizam, precarizam, desqualificam e desintelectualizam a profissão docente e o cenário educacional como um todo.

METODOLOGIA

Para analisar e discutir comparativamente os editais 61/2013 e 07/2018 do PIBID-CAPES, realizamos conforme apontado por Gil (2008) uma pesquisa documental ancorada no método dialético com fontes escritas primárias. Esta abordagem nos permite uma apropriação dos escritos de modo contextualizado e interdependente da realidade, dialogando com os objetivos desta investigação, visto que a pesquisa documental possibilita fornecer evidências a partir do contexto de produção dos escritos (LUDKE e ANDRÉ, 1986; GIL, 2008).

Para tal, os editais foram obtidos através de *download* no site oficial do PIBID-CAPES na seção “Editais e Seleções”. Observamos que em cada uma das edições a CAPES organizou os arquivos com uma estrutura distinta de itens, e para fomentar o diálogo entre itens que normatizam os mesmos parâmetros do programa, optamos por analisar, discutir e comparar as disposições em duas temáticas: o projeto institucional e seus financiamentos e, a caracterização dos subprojetos e bolsistas. Para o *projeto institucional e seus financiamentos* nos concentraremos principalmente nos itens 1, 2 e 3, e todos os demais entre o 5 e o 12 no edital 61/2013, e nos itens 1, 3, 4 e 5, e todos os demais entre 7 e 14 no edital 07/2018. Para a *caracterização de subprojetos e bolsistas*, nos concentramos no item 4 do edital de 2013, e nos itens 2, 5 e 6 do edital 7/2018.

As disposições nestas duas temáticas são pertinentes, dado o enfoque em averiguar as normas entre instituições de ensino e a CAPES, e seus desdobramentos nos projetos, subprojetos e no quadro de bolsistas, em tentativa de contemplar dos âmbitos mais amplos aos mais estritos, visto que sistematizações apresentam limites na apreensão do real em suas diversas instâncias, que se interpenetram e não são facilmente delimitáveis. Por último, nas



conclusões, sintetizamos os resultados e discussões anteriormente expostos, bem como apresentamos propostas para reflexões de modo que possamos ampliar possibilidades e atenuar os limites da política pública PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o caminho aqui proposto, nos apropriamos destes documentos enquanto socialmente referenciados, produtos e produtores de concepções/materializações da formação inicial e do trabalho docente, conforme a realidade econômica, social, política, cultural, dentre todas as outras dimensões quais estão vinculados nos movimentos da totalidade. Com isto, indicamos que após o fim da Ditadura Militar (1985) é promulgada uma nova Constituição em 1988, e aprovada pela Câmara Federal uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-2002) (BRANDÃO, 2005). A LDB foi aprovada cumprindo moldes internacionais estabelecidos para países em desenvolvimento, com exigências de organismos como Banco Mundial (BM) em acordos firmados na década de 1990 (BRANDÃO, 2005; SANTOS e MORORÓ, 2019). Estas normativas expressam como elemento central da qualidade da educação e escolas básicas as políticas de formação docente, que reverberam enquanto eixo central nas ações realizadas pelo MEC (FREITAS, 1999; SHIROMA, 2003).

A partir destas políticas da década de 1990 o paradigma da formação de professores pela racionalidade técnica, com docentes aplicando conhecimentos das respectivas áreas de saber, em justaposição entre teoria e prática, foi deslocada ao modelo de formação técnica para a prática (PEREIRA, 1999). Um viés utilitarista e otimizado, com formação “enxuta” aos conteúdos trabalhados em sala, com o objetivo de reduzir custos e produzir desintelectualização docente (SHIROMA, 2003). O ideário desta política educacional valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase na figura docente e práticas cotidianas no acontecer da sala de aula, passando a desqualificar e desvalorizar profissionalmente o magistério (FREITAS, 2002).

Neste sentido, a política do MEC, embora privilegie a formação docente em nível superior, atribui características técnico-profissionalizantes, aligeiramento e simplificação formativa (SCHEIBE e BAZZO, 2016). Pois, ainda que conceber a formação no próprio local de trabalho seja inovador, se apropriando do trabalho concreto como categoria analítica,



contraditoriamente provoca o reducionismo de perspectivas mais amplas e críticas de suas relações com o contexto social (FREITAS, 2002).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), assume a presidência do Brasil, e seu maior alinhamento aos movimentos sociais e setores populares produzem esperanças de uma reestruturação na política nacional de formação de professores (GHIRALDELLI JR., 2000; SANTOS e MORORÓ, 2019). Entretanto, a despeito das conquistas realizadas, os governos petistas (2003-2016) amorteceram problemas aos moldes do liberalismo, dentre eles a criação em 2007 do PIBID, no âmbito da CAPES (LIMA e SILVA, 2019).

Ainda que o PIBID tenha como intuito incentivar e elevar a qualidade da formação inicial, valorizar o magistério, integrar a educação básica e superior, articular teorias e práticas, sendo hoje a maior e mais abrangente iniciativa institucionalizada de vínculos entre universidades e escolas básicas para realizar formação inicial docente no país (GATTI et al., 2014), sua criação se insere nesta disputa entre racionalidades formativas, visando atenuar problemas aos moldes do capital, e por isso, produz concepções de trabalho docente a partir da aquisição de habilidades práticas e de perfil empirista (LIMA e SILVA, 2019).

Neste sentido, salientamos que o PIBID congrega diferentes níveis de ensino, e articula o diálogo entre docentes das licenciaturas, docentes em exercício na educação básica e, docentes em formação inicial, com importante protagonismo de profissionais da educação atuantes nas redes básicas, em processo de formação pelos pares como indicativo de valorização profissional (LINS, 2015). A estrutura do programa, que é seu próprio diferencial em nosso país, propicia que estudantes das licenciaturas tenham contato antecipado e sólido com o ambiente escolar, sob orientação da Coordenação de Área e da Supervisão, através da *iniciação à docência* (SANTOS et al., 2018), num processo que se pretende formativo.

Com base nestes pressupostos, consideramos a indissociabilidade dos cursos de licenciatura em Geografia e da política pública PIBID aos contextos que perpassam as racionalidades em disputa no campo da formação docente, visto que embora com limitações, as estruturas do programa fornecem bases frutíferas para formação inicial. Porém, a partir de 2016 passou a enfrentar ataques, que agora se consolidam via alterações que o nivelam aos interesses implementados inicialmente pelo golpe parlamentar da presidenta Dilma Rousseff, e em continuidade na gestão presidencial de Jair Bolsonaro.



Desse modo, concordamos com Freire (2001) que cabe a educadoras/es progressistas desocultarem interesses dominantes, mas tendo sempre em vista “a necessidade urgente de aprender a lidar com os instrumentos de poder de que dispúnhamos, pondo-os tão sábia e eficazmente a serviço de nosso sonho político quanto possível” (Idem, p. 108); e na formação inicial de professoras/es, o PIBID é um destes importantes instrumentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIBID, enquanto uma política pública reconhecida, passou por diversas ampliações desde a sua criação em 2007, contemplando: áreas de conhecimento das licenciaturas; modalidades da educação básica; instituições de ensino superior (IES) estaduais, municipais e privadas, com e sem fins lucrativos; e, um considerável aumento do número de bolsas concedidas (SANTOS e CRUZ, 2017). A partir de 2015, no entanto, o programa passou a enfrentar especulações de cortes orçamentários, posteriormente desmentidas pela CAPES que se posicionou em apoio ao programa (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020). Já em 2016, surgiram tentativas concretas de alteração através do Ofício Circular 02/2016, que restringiu a participação de bolsistas PIBID ao tempo máximo de 24 meses, seguida pela supressão das respectivas bolsas. Bem como, a Portaria nº 46/2016 que tencionava unificar o PIBID com outros programas nacionais, mesmo que incorrendo em forte descaracterização⁶ (SANTOS e CRUZ, 2017).

O Ofício Circular 02/2016 foi desconsiderado ainda em fevereiro, após audiência pública no Senado Federal, na “qual inúmeros professores de todo o país participaram” (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020, p. 14). Do mesmo modo que as manifestações foram fundamentais na oposição da proposta de unificar os diversos programas do MEC, resultando no Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016, que revogou a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. O conjunto das alterações foram vetadas por mobilização intensa em prol do PIBID, de modo a garantir a configuração já consolidada do programa, mas após o golpe parlamentar que retirou Dilma Rousseff da presidência, foi lançada no ano de 2017 sua “modernização”, registrando modificações consideráveis no programa a partir do lançamento de novos editais.

⁶ “Articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM” conforme a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.



A transição do edital 61/2013 ao 7/2018, embora preserve a estrutura do programa, altera relações interinstitucionais e modalidades de bolsas, bem como normatizações relacionadas aos projetos, subprojetos e atividades a serem desenvolvidas. Alterações “internas” que tornam possível ao MEC a manutenção do PIBID, ainda que distante ao que conhecíamos. Os resultados e discussões em tela expressam as modificações nas modalidades de bolsas concedidas, inscrição e avaliação dos projetos institucionais, e a organização e realização dos subprojetos nas universidades. Elementos que consideramos uma tentativa de abarcar desde os contextos amplos até os mais específicos dos subprojetos, visto que sistematizações apresentam limites na apreensão do real em suas diversas instâncias, que se interpenetram, e não são facilmente delimitáveis.

O projeto institucional e seus financiamentos

Conforme os itens 1 “As disposições gerais” e 2 “Requisitos para inscrição” do edital 61/2013, que abordam concessão de bolsas e submissão do projeto institucional, foram disponibilizadas para todas as modalidades, entre coordenação, supervisão e iniciação docente, 72 mil cotas de bolsas. Destas, 10 mil, considerando todas as modalidades, foram destinadas as licenciaturas que integram o Programa Universidade Para Todos (ProUni)⁷. Nas propostas eram consideradas elegíveis IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, condicionando que “as IES privadas com fins lucrativos poderão apresentar propostas, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade Para Todos (ProUni), em quantidade mínima para composição do subprojeto” (item 2.1.2, CAPES, 2013b).

Sobre estes mesmos aspectos, o edital 7/2018 aponta que “serão disponibilizadas até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência” (item 5.2, CAPES, 2018b), e detalha no item “Das instituições e cursos elegíveis” (item 4, CAPES, 2018b), que a submissão de propostas contempla IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, assim como o edital anterior. Sobre as IES privadas com fins lucrativos, no entanto, o inciso VIII do subitem 4.1, destaca a necessidade de que “possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade Para Todos (ProUni)”, e estabelece que “cotas de bolsas do PIBID

⁷ Programa do Ministério da Educação (MEC) que concede bolsas em IES privadas e apresenta como critério: renda familiar de até 1,5 salário-mínimo para bolsas integrais, e até 3 salários mínimos para bolsas parciais (50%); ensino médio completo cursado em escolas públicas ou como bolsista de escola privada; estudante com deficiência, independentemente de onde tenha cursado ensino médio; e, docentes da rede básica de educação pública em exercício, sendo dispensadas/os de comprovação de renda familiar.



deverão ser concedidas a discentes bolsistas do ProUni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por discentes não integrantes do ProUni” (item 6.1.3, CAPES, 2018b).

Estas mudanças evidenciam um decréscimo do número de cotas concedidas pela CAPES a partir de 2018, um dos indicativos de enfraquecimento do programa, assim como, a maior flexibilidade para IES com fins lucrativos, dissolvendo a exclusividade de participantes do ProUni ao possibilitar o acesso a bolsas remanescentes aos demais estudantes (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020). Para além das cotas remanescentes, a maleabilidade do edital de 2018 para IES com fins lucrativos pode ser observada no próprio aceite do projeto institucional conforme observamos nos excertos apresentados acima. Em 2013 a condição de aceite destas IES pressupunha que as licenciaturas envolvidas no projeto possuíssem vínculo com o ProUni, enquanto em 2018, que “possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade Para Todos (ProUni)” (item 4.1, CAPES, 2018b).

Pensar sobre estes aspectos nos remete a Santos e Cruz (2017), que em análise documental dos avanços e retrocessos do programa até o ano de 2016, apontam que a partir do edital 61/2013 a CAPES optou por contemplar o ensino superior privado, e deslocar o foco inicial em IES públicas. Seguimos esta linha de argumentação, e apontamos que o edital 7/2018 amplia e aprofunda a fragmentação do programa entre esferas públicas e privadas, gradativamente cedendo espaço as IES com fins lucrativos, ora no aceite do projeto com ao menos uma licenciatura participante do ProUni, ora oportunizando que “cotas remanescentes” sejam ofertadas a estudantes que não integram o ProUni. É necessária atenção quanto as possibilidades que estas normativas apresentam de modo articulado enquanto dispositivos de transferência de verbas públicas ao setor privado com fins lucrativos.

Destacamos ainda, que a proliferação das licenciaturas por meio de faculdades privadas em nosso país teve início na Ditadura Militar (CACETE, 2014), e seu aprofundamento foi possível com a promulgação da LDB de 1996 conjugada às políticas de redução do papel do Estado durante o governo FHC, entre 1995 e 2002 (ABREU et al., 2019). A consolidação e o crescimento do número de instituições e do quantitativo de matrículas da iniciativa privada na educação superior foi realizada nos governos petistas (2003-2016), responsáveis pela ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) herdado do governo FHC, e criação do ProUni (CHAVES, 2015; ABREU et al., 2019). Sendo estes programas de acesso ao ensino superior, enquanto política de Estado, responsáveis pelo crescimento vertiginoso das IES privadas com e sem fins lucrativos (CHAVES, 2015; ABREU et al., 2019). Com as normativas do edital 7/2018, é possível constatar o aprofundamento da instrumentalização do PIBID para fomentar



as relações público-privada já existentes através do ProUni, em detrimento de sua expansão via IES públicas.

Contudo, a fragmentação do programa não se restringe a disposição das cotas entre IES, mas no seio da própria “modernização” realizada em 2017 com o Programa Residência Pedagógica (PRP). A nova configuração restringe bolsistas de iniciação à docência a primeira metade do curso, e ao PRP cabe inserir em escolas de educação básicas estudantes das licenciaturas a partir do terceiro ano do curso⁸. PIBID e PRP, juntos, contemplam etapas inicial e final da licenciatura, respectivamente⁹. Ao nosso entender, este formato fragmenta estudantes de uma mesma instituição, e graduação, visto que discentes em etapas iniciais e finais dos cursos são impelidos a participarem de programa distintos. Na licenciatura em Geografia da UFBA por exemplo, o PRP não foi implementado, o que implica na desassistência institucional de estudantes com interesse em participar de programas de docência que estejam em semestres mais avançados. Contudo, não se trata de aprofundarmos quais os motivos e quais cursos implementaram ou não o PRP, mas de problematizar os efeitos desta “modernização” que mais limita que amplia possibilidades na formação inicial.

A transição de editais pela CAPES registra ainda na concessão de bolsas e verbas do edital 7/2018: a manutenção dos valores mensais das bolsas de todas as modalidades, sem reajuste ou aumentos; o desaparecimento da Coordenação de Gestão de Processos Educacionais, que era ocupada por docente da IES que auxiliava na gestão do projeto institucional, elevando a demanda de trabalho para docentes responsáveis pela coordenação institucional; além da supressão dos recursos de custeio das atividades dos bolsistas, que servia para auxiliar no desenvolvimento das atividades práticas nas escolas, produção de uniformes para os bolsistas, participação em eventos pelos bolsistas, realização de seminários, dentre outros.

Sobre estes recursos de custeio, o edital de 2013 concedia o valor de R\$ 750,00 por estudante ao ano, com limite máximo de R\$ 30 mil reais por subprojeto, e, em caso de disponibilidade financeira da CAPES, poderiam ser disponibilizados recursos além deste limite, mas sempre respeitando o valor máximo de R\$ 750,00 por estudantes ao ano¹⁰. De fundamental

⁸ Edital 6/2018 – Programa Residência Pedagógica: item 6.1, inciso III – “Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período”.

⁹ O Programa Residência Pedagógica disponibilizou outras 45 mil cotas.

¹⁰ O detalhamento dos itens financiáveis ou não pelos recursos de custeio são encontrados no Capítulo V, Seção II, Artigos 24 e 25 da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.



importância ao andamento dos planos semestrais e anuais dos subprojetos, estes recursos, como quaisquer outras formas de financiamento pela CAPES, não foram ofertados no edital 7/2018.

O desaparecimento dos recursos de custeio nas normativas do PIBID a partir do edital 7/2018 pode ser interpretado como mais um instrumento para desobrigar o Estado a assumir os investimentos em nossa formação, corroborando aos fundamentos apresentados por Abreu et al. (2019) sobre as políticas neoliberais de sucateamento da educação pública de qualidade. Bem como, é possível estabelecer relações com o argumento defendido quanto ao fomento da participação das IES privadas por meio do PIBID. Rodrigues et al. (2017) defendem, em trabalho que discute as relações público-privada a partir do programa, que no edital 61/2013 a CAPES é desobrigada de realizar repasses dos recursos de custeio para IES privadas com fins lucrativos, sendo esta contrapartida financeira da própria instituição um possível inibidor para adesão ao programa. Com a inexistência destes recursos no edital 7/2018, para além da diminuição do Estado nas IES públicas, não existem contrapartidas financeiras pelas IES privadas com fins lucrativos, agora, dispensadas de qualquer compromisso de subsidiar seu alunato.

No que se refere a submissão do projeto institucional, ambos os editais apresentam uma lista de licenciaturas e componentes curriculares apoiados e habilitáveis, que no edital de 2013 encontramos no Anexo I, e em 2018, no inciso II do tópico 4.2, e aqui salientamos a retirada de licenciaturas e componentes curriculares na transição entre editais, a saber: Ciências Agrárias; Educação Especial; Enfermagem; Ensino Religioso; Letras em alemão; Letras em francês; Letras em italiano; Letras em libras; e Psicologia. Destacamos também que à época, o documento de 2013 regulamentava que “propostas nas áreas de licenciatura intercultural indígena e em educação do campo, para as quais a CAPES lançará edital específico” (item 4.2.3, CAPES, 2013b) compuseram o edital denominado PIBID-Diversidade¹¹, passaram por meio do edital 7/2018 a serem listadas em conjunto as demais.

O novo edital, portanto, deixa de contemplar nove áreas de conhecimento que compunham subprojetos, enriquecendo cada uma ao seu modo a multiplicidade de caminhos possíveis ao programa, bem como, reduzindo a ação do PIBID-Diversidade ao inseri-lo em um edital mais amplo. Acreditamos que sejam necessárias pesquisas que averiguem a fundo os impactos quali-quantitativos nos projetos institucionais destas modificações, nos limites que

¹¹ Edital 66/2013, que contempla escolas indígenas e do campo, aqui inclusas comunidades ribeirinhas, extrativistas e quilombolas.



são possíveis a uma pesquisa documental, podemos apenas apontar estes indícios de empobrecimento.

Apresentados os critérios gerais das IES e verbas da CAPES, os projetos institucionais seguem para “inscrição” e “julgamento das propostas”, conforme os itens 5 e 6 do edital 61/2013, que compreendem os trâmites burocráticos da seleção. Dentre outros aspectos, a análise de mérito consiste em verificar as concepções da “relevância e a exequibilidade da proposta”, “a adequação aos objetivos, características e exigências do PIBID”, “a coerência entre os subprojetos e o projeto institucional que os abrange” (CAPES, 2013b, p. 7), em observância ao enquadramento dos projetos na concepção mais ampla dos objetivos do programa.

O edital 07/2018 por sua vez, emprega dispositivos distintos para os mesmos trâmites, conforme nos são apresentados os itens 8 “Da proposta”, e 9 “Do projeto institucional e suas características”. O edital utiliza para efeito de classificação das IES quatro indicadores detalhados no Anexo I, a saber: o esforço institucional para inclusão do maior número possível de docentes nas coordenações, e estudantes na iniciação à docência, sem bolsas¹²; a existência de relações institucionalizadas de articulação entre formação docente e redes de ensino de educação básica; o esforço para expansão territorial dos subprojetos com base no quantitativo localizado em municípios distintos ao que a IES está situada; a experiência e qualificação de docente da IES na licenciatura, na educação básica, e em programas, projetos, pós-graduação e publicações relacionadas a formação de professores¹³.

A caracterização do projeto institucional também apresenta algumas alterações. Os subitens 9.2 e 9.3 apontam que cada curso/componente curricular compõe um único subprojeto, mas que será organizado em “núcleos de iniciação à docência por subprojeto”; sobre esta mudança, a retomaremos mais à frente no subtópico seguinte, *subprojetos e bolsistas*. Para este momento, desejamos destacar o subitem 9.7 ao indicar, que “o plano de atividades dos núcleos deve ser elaborado com base nos princípios e características da iniciação à docência”. Estes “princípios e características” se encontram no edital 7/2018 pormenorizados através de incisos

¹² O anexo para pontuação cita apenas a coordenação de área e bolsistas de iniciação à docência para pontuação das IES, no subitem 5.3, no entanto, é feita uma referência a possibilidade de a coordenação institucional ser exercido também sem bolsa.

¹³ Os requisitos para recebimento de bolsa para coordenação de área no edital 7/2018, conforme o subitem 6.3, não apresenta modificações significativas quanto aos critérios utilizados no edital 61/2013, detalhados no art. 34 da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Entretanto, para além da análise documental, indicamos a burocratização ao tornar obrigatório o cadastro do currículo para fins de verificação na Plataforma Freire, não mais aceitando a possibilidade de indicação dos colegiados dos cursos.



ainda no subitem 9.7, e compreendem uma reorganização dos incisos do artigo 6º no Capítulo II da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013¹⁴. A única exceção dentre eles é o inciso III dos princípios do programa, que apresenta como novidade “a intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetivos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular”, a BNCC.

O que observamos nos critérios da análise de mérito e classificação do projeto institucional das IES pela CAPES, é um deslocamento de parâmetros. O enquadramento dos planos ao formato do programa adotado em 2013, é substituído pela expansão territorial, relações com redes de ensino, e a mais contraditória dentre elas, “o esforço institucional” para realização de trabalho “voluntário”, em incentivo explícito a precarização. Os (des)caminhos se aprofundam com os “princípios da iniciação à docência” (item 9.7.1, CAPES, 2018b) ao comprometerem a intencionalidade pedagógica do PIBID com a BNCC, que reflete uma disputa mais ampla entre projetos formativos em nosso país. Argumento que é corroborado no item “4 Das Instituições e Cursos Elegíveis”, especificamente no subitem 4.1 em seu inciso V, ao estabelecer das IES que o projeto “apresente compromisso em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo discente no PIBID como horas de prática como componente curricular ou de atividades teórico-práticas, de que tratam os incisos I e IV do art. 13 da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE)”.

Os incisos citados tratam de utilizar carga horária das atividades realizadas no PIBID para integralização curricular de créditos complementares, que é prática comum nos cursos de graduação¹⁵, no entanto, torna possível o aproveitamento da carga horária do PIBID para integralização curricular em detrimento das práticas como componente curricular obrigatório, uma explícita investida contra as normatizações da Resolução CNE/CP 2/2015. Neste sentido, o edital 7/2018 instrumentaliza o PIBID para implementar a BNCC nas escolas em treinamento aplicacionistas, prejudicando a autonomia das concepções pedagógicas dos projetos e subprojetos (CAMPELO e CRUZ, 2019). Analisando mais profundamente, evidencia sua afinidade a Resolução CNE/CP 2/2019, as diretrizes da formação inicial docente para

¹⁴ Portaria que regulamentou o PIBID durante o período do edital 61/2013, quando foi revogada pela Portaria nº 45, de 12 de março de 2018.

¹⁵ Por vezes, o processo de integralização também ocorre com a carga horária a ser cumprida em disciplinas optativas.



implementar a BNCC na educação básica, em detrimento das diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP 2/2015.

Compreendemos que esta normatização do subitem 4.1 do edital de 2018 pretende assegurar a implementação da BNCC via PIBID, mesmo em cursos quais os currículos estejam definidos pelas diretrizes da Resolução CNE/CP 2/2015. Esta investida intensiva sobre a educação brasileira via BNCC, é para Lima e Sena (2020) e Silva (2020), a tentativa de impor um currículo padronizado para o controle da formação e trabalho docente com viés instrumental de conteúdo, bem como avaliação externa das escolas através das aprendizagens ditas essenciais, e por isso, configura um ensino comum, padronizado, genérico e homogêneo. Concepção que se alicerça na influência de grupos editoriais, fundações e institutos de consultorias educacionais e grandes bancos, enquanto diretriz de formação docente contraposta a Resolução CNE/CP 2/2015 (SILVA, 2020).

As relações interinstitucionais são modificadas também nos aspectos burocráticos entre universidades e escolas de educação básica, que é importante pressuposto do programa. O edital 61/2013 adotava como referência as normativas da Portaria Capes nº 96/2013, que concedia autonomia as IES nesta articulação, enquanto o edital 7/2018 a define em seu item 3, por meio de um “Regime de Colaboração”. Os subitens que desdobram este “Regime de Colaboração” apontam que a relação entre PIBID e escolas básicas será tratada por meio de “Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)” (item 3.1, CAPES, 2018b).

Conforme o edital 7/2018, o Termo de Adesão ao ACT para Unidades Federativas, o Distrito Federal e os Municípios será “firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente” (item 3.1.1, CAPES, 2018b), e no caso de instituições federais, deverá ser “firmado por seu dirigente máximo” (item 3.1.2, CAPES, 2018b). Para tanto, torna imprescindível a organização de um “Comitê de Articulação da Formação Docente em cada Unidade Federativa” (item 3.2, CAPES, 2018b), incumbidos “pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de iniciação à docência desenvolvido no âmbito de suas redes” (item 3.3, CAPES, 2018b).

Como pode ser observado, a relação universidade-escola básica no edital 7/2018 pode ser interpretada como uma perda da autonomia universitária no processo seletivo, em vínculo assimétrico no qual escolas são indicadas para realizar o programa pelas redes de educação (CAMPELO e CRUZ, 2019). O predomínio que as redes passam a exercer é patente na própria



configuração do texto do item 3 “Do Regime de Colaboração” (CAPES, 2018b), que não apresenta sequer referência as IES. Limitação que atinge também docentes da educação básica, já que segundo a Portaria nº 45, de 12 de março de 2018¹⁶, em seu artigo 6º, § 1º, somente poderão participar das seleções professores da educação básica “cuja Secretaria de Educação ou órgão equivalente firmou Acordo de Cooperação Técnica (ACT) ou Termo de Adesão ao ACT e aceitou participar dos programas” (CAPES, 2018a).

Caracterização de subprojetos e bolsistas

Após um detalhamento voltado as relações interinstitucionais articuladas pelos editais em tela, trazemos a estruturação dos subprojetos enquanto a face mais sensível e visível do PIBID no cotidiano das instituições. No edital de 61/2013, o item 4 “Características obrigatórias do projeto” concentra as especificações quanto a configuração dos subprojetos, a serem formados por: no mínimo 5 bolsistas de iniciação à docência; uma pessoa na coordenação de área; e, uma na supervisão. Os subprojetos devem respeitar a proporcionalidade entre no mínimo 5 e no máximo 10 bolsistas de iniciação à docência para cada pessoa na supervisão, e um mínimo de 5 e máximo de 20, para cada pessoa na coordenação área¹⁷.

No edital 7/2018 o subprojeto é formado por um ou mais núcleos de iniciação à docência, que conforme o inciso IV em 2.3.5 “corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes” (CAPES, 2018b). O subitem 5.3 especifica que “serão disponibilizadas pelo menos 24 cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para complementar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa” (CAPES, 2018b). Como supracitado, o documento restringe ainda a participação no programa ao discente que “não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso” (item 2.3.1.1, CAPES, 2018b), com pagamento das bolsas para estudantes da iniciação à docência em um período máximo de 18 meses.

Propor a inclusão de até seis estudantes em atividade “voluntária” nos subprojetos, além de docentes formadores, incorre numa profunda desvalorização do nosso trabalho, e pode constituir-se em precedente para precarizações mais profundas (CAMPELO e CRUZ, 2019; CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020). A nova configuração dos subprojetos,

¹⁶ Portaria responsável por regulamentar “Art. 1º [...], a concessão de bolsas e estabelecer o regime de colaboração no Programa Residência pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”.

¹⁷ As proporcionalidades entre cada modalidade de bolsa para o projeto e subprojetos está detalhada no Anexo II da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.



considerando um mínimo de 24 bolsistas por núcleos, registra um aumento do número médio de orientações em relação ao edital anterior, pois amplia para cada docente na supervisão de 5 para 8 o mínimo de estudantes (CAMPELO e CRUZ, 2019), bem como, a coordenação de área, que tem seu limite máximo de 20 estudantes de licenciatura deslocado para 30. Um acréscimo de até 10 bolsistas de iniciação à docência no trabalho da Coordenação de Área, que corresponde a 50% de expansão do limite máximo de orientações que eram realizadas.

O aumento das funções a serem exercidas pelas coordenações, o acréscimo de estudantes para supervisionar, e em todas as modalidades de bolsas a possibilidade de trabalho não remunerado, evidencia o viés precarizante do edital 7/2018. O novo documento insere no programa uma estrutura que desvaloriza docentes que já se encontram em cargos efetivos do funcionalismo público, na educação básica e superior, bem como intenta criar moldes já precarizados nas condições de trabalho das futuras gerações de profissionais da educação. Cenário este, que ao nosso entender, regulamenta desde a licenciatura diversas condições de trabalho que abrem precedentes aos elementos expostos por Silva e Motta (2019) ao identificarem precarização da atividade docente, através de contratos temporários e eventuais nas redes públicas, assim como contratações mais precárias via terceirização, professores como pessoas jurídicas, ou ainda via aplicativos. Portanto, o edital 7/2018 regulamenta e normaliza o inaceitável.

Sobre a nova organização dos subprojetos no edital de 2018, o período máximo de 18 meses de bolsa aos discentes restringe de modo mais rígido que os 24 meses do Ofício Circular de fevereiro de 2016, e demonstra uma tentativa de imposição vertical de uma perspectiva já suplantada no seio da realização do edital anterior, inclusive, via manifestação popular. É pertinente ainda, no que se refere a organização em núcleos, interrogar os limites aos subprojetos com quantitativo elevado de estudantes, visto que a concessão é de “pelo menos 24 cotas” acrescidas do incentivo a participação sem bolsa, que não aparecia no edital anterior. Por isso, problematizamos a situação dos subprojetos que desejem ultrapassar 30 estudantes, na tentativa de compreender se compor o segundo núcleo de iniciação à docência implica em haver 6 estudantes sem bolsa?¹⁸. Neste sentido, poderíamos afirmar que “o incentivo” institucional de incluir “trabalho voluntário” poderia, segundo esta ótica, ser considerado obrigatório para construção do segundo núcleo no subprojeto, restringindo sua ampliação caso inexistam estudantes nesta condição?

¹⁸ Esta reflexão tem como base o quantitativo de estudantes que participaram dos subprojetos do PIBID-UFBA nas licenciaturas em Química, Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Física, Pedagogia, Dança e Música, sendo constatada a presença igual ou superior a 30 estudantes em um ou mais anos durante a vigência do edital 61/2013.



Expor as contradições que envolvem o incentivo constante ao trabalho sem remuneração pelo edital 7/2018 nos instiga a retomarmos brevemente o argumento da fragmentação das bolsas entre esferas pública e privada, e questionar: em meio ao constante apelo as participações “voluntárias”, caberia assegurar aos “não integrantes do ProUni” das IES com fins lucrativos “cotas remanescentes”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetos de nossas reflexões apresentamos os editais 61/2013 e 7/2018 que convergem, e principalmente divergem, entre as distintas edições do PIBID-CAPES na realidade contextual que se inserem. Observamos que alguns processos de descaracterização iniciaram em 2016, e após a “modernização” de 2017 foram consolidadas institucionalmente via edital em 2018, que as ampliou e trouxe novidades efetuando também amplas precarizações na realidade do programa. Contudo, nossas análises e discussões se restringem aos documentos, e aprofundarmos as repercussões da nova estrutura imposta pelo edital 7/2018 que necessita de estudos e avaliações de seus impactos nos projetos e subprojetos.

O PIBID fornecia demonstrações concretas das possibilidades aprimoramento aos cursos de formação inicial, mas as alterações perpetradas via edital 7/2018 não favorecem o projeto de formação que vinha se desenhando nos últimos anos. As mudanças decorrentes do edital 7/2018 produzem “cortes e alterações sutis, até a chegada de uma nova formulação, a qual modifica-o substancialmente, processo que deixa dúvidas sobre seu futuro e incertezas acerca de seu fortalecimento” (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020, p. 17). Ainda neste sentido, o programa é instrumentalizado para implementar “reformas educacionais” que o nivelam aos interesses pós golpe parlamentar da presidenta Dilma Rousseff, e consolidados na gestão de Jair Bolsonaro, com subterfúgios que adequem docentes desde a formação inicial em condições precarizadas de trabalho.

O PIBID “modernizado” apresenta contradições entre os objetivos que alicerçam o programa e os desdobramentos normativos do edital 7/2018, de modo que compreendemos enquanto inconciliáveis: o incentivo a formação docente em nível superior concomitante ao reconhecimento das atividades realizadas no PIBID para integralizar cargas horárias de componentes curriculares obrigatórios, direcionando para um enfoque prático de formação em serviço; a valorização do magistério visto que diferentes modalidades de bolsistas são incentivadas a exercerem suas funções sem remuneração, e com aumento do quantitativo de trabalho na supervisão e coordenações; integração entre universidade e educação básica, ao passo que a autonomia desta relação é substituída por uma subordinação das universidades para



com as redes de ensino; e incentivo aos estudantes na criação e participação em experiências de ensino e aprendizagem com protagonismo dos profissionais da educação básica na co-formação, à medida que sua intencionalidade é convertida em uma aplicação curricular.

O PIBID é um programa potente, com diversas demonstrações de êxitos no período de sua existência, e por isso nos interessa lutar por ele, sempre forjando níveis mais complexos de formação que superem metodologias, tecnologias e práticas, tendo em vista uma formação humana, profissional, ética, integral, crítica e cidadã. Seu fortalecimento perpassa os princípios construídos por nós, docentes, e possíveis modificações não podem ser efetuada sobre nós, bem como, contra nós; o que torna imperativa a participação dos sujeitos que constroem o programa em seu cotidiano, com colegas de profissão nos espaços das universidades e escolas.

Não aceitaremos discursos modernizantes que sugerem propostas que menos solucionam, e mais descaracterizam, precarizam, desqualificam e desintelectualizam a profissão docente e o cenário educacional como um todo, que ao nosso entender exige, para além da “luta por dentro”, garantias nas letras da lei. Necessitamos de valorização profissional, condições adequadas de trabalho, infraestrutura nas escolas, remuneração salarial equiparada a profissionais com mesmo nível de escolaridade e investimentos em nossa formação inicial e continuada. Direcionemos o PIBID também para estas construções coletivas mais ampla enquanto pautas da nossa profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, W. F.; ARAÚJO, R. S.; LIMA, J. P. C. Políticas de financiamento e expansão no Ensino Superior do Brasil: FIES e PROUNI: os grandes pilares do setor privado-mercantil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 583-609, maio/ago., 2019.

BRANDÃO, C. F. A Formação docente no contexto da legislação educacional brasileira atual. In: UNESP-HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. **Anais VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2005. São Paulo, 2005. p. 12-19

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, p. 1-16, mar. 2014

CAMPELO, T. S.; CRUZ, G. B. O edital CAPES nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, V. 15, N. 33, P. 69-90, jul./set. 2019

CAPES. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Brasília, DF, 2018a

CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Brasília, DF, 2013a

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Edital 61/2013**. Brasília, DF, 2013b



CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Edital 7/2018**. Brasília, DF, 2018b

CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas - SP, v. 17, n. 2, p. 427-441, maio/ago. 2015.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: trajetórias e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 27, p. 1-21, junho de 2020

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

LINS, C. P. A. PIBID – construindo e ressignificando a formação docente. In: SANTOS, L.F.; PAZ, S. R.; LUIS, S. M. B. (Org.). **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID**. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 21-32

LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos volume 2: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 11-37

LIMA, E. J. S.; SILVA, J. A. A. Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 10, n. 1, p. 4-20, jan./jun. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999

PORTAL MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional->



de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018.
Acessado em maio de 2021.

RODRÍGUES, M. V.; SEVERINO, J. L.; MACIEL, C.; BRITO, S. H. A. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as relações público/privadas na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas -SP, v. 3, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2017.

SANTOS, A. J. C.; CRUZ, S. P. S. PIBID – uma análise das Portarias: avanços ou recuos. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, Cuiabá, 2017, p. 8872-8885

SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), v. 19, p. 1-19, 2019.

SANTOS, J. M. N.; SOUZA, J. O. F.; ALVES, G. B. Inserção dos bolsistas e diagnóstico escolar: reflexões sobre o PIBID, a formação de professores e o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior. In: **Anais do IV Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia (IV EREPEG)**. Crato/Ceará: URCA, 2018. p. 253-264

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019

SILVA, K. A. C. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos volume 2: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 102-122

SILVEIRA, H. E. Memórias sobre o PIBID: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 2 -Especial, p. 50-62, jan./jun. 2017

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: ____ (Coord.). **Repensando a didática**. 26 ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 25-40