

PIBID: NOVO FORMATO, VELHAS IDEIAS

PIBID: NEW PROPOSAL, OLD IDEAS

PIBID: NUEVO FORMATO, VIEJAS IDEAS

João Manoel Nascimento dos Santos¹ 0000-0001-7774-4006
Grace Bungenstab Alves² 0000-0002-7598-0467

¹ Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; joao_2708@hotmail.com

² Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; alves.grace@ufba.br

RESUMO:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), exitosa política pública de formação inicial, sofreu a partir do ano de 2017 uma “modernização institucional”. Por isso, elegemos como objetivo deste artigo identificar e compreender as continuidades e rupturas entre os editais 61/2013 e 7/2018 a partir da “modernização”. Através da realização de uma pesquisa documental com fontes escritas primárias ancorada no método dialético, considerando os contextos e articulações no movimento da realidade que os documentos se inserem. Sua nova configuração, conhecida em detalhes a partir do lançamento do edital 7/2018, modificou substancialmente a estrutura desenvolvida até o edital anterior, 61/2013, que apresentava um acúmulo da trajetória de lutas por melhorias do programa. A partir das nossas análises e discussões, podemos afirmar que o PIBID foi instrumentalizado e nivelado enquanto uma das faces da reforma empresarial na educação, e por isso, sua “modernização” pode ser caracterizada como um “alinhamento”. O PIBID é potente, e modificações não podem ser efetuada sobre nós e contra nós, tornando imperativa a participação dos sujeitos que o constroem. Nosso direcionamento considera, portanto, para além da “luta por dentro”, garantias nas letras da lei que normatizam o programa, bem como, propõe a incorporação das lutas coletivas mais ampla da nossa profissão.

Palavras-chave: formação docente; política pública; precarização da educação; reforma empresarial; resistência.

ABSTRACT:

Institutional Program for Scholarships for Beginner Teachers in Brazil (PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), a successful public policy for initial training, has undergone an institutional modernization since 2017. Therefore, we chose as the objective of this article to identify and understand the continuities and ruptures between the 61/2013 and 7/2018 public notices from the understanding of its modernization. By carrying out documentary research with primary written sources anchored in the dialectical method, considering the contexts and articulations in the movement of reality that the documents are inserted. Its new configuration highlighted on the 7/2018 call, which was substantially modified the structure developed until the previous call 61/2013, which accumulated a trajectory of struggles for program improvements. From our analyzes and discussions, we can say that PIBID was instrumentalized and leveled as one of the faces of business reform in education. Therefore, its “modernization” can be characterized as an alignment with this education reform. PIBID is powerful, and changes cannot be made about us and against us, making the participation of the subjects which build it imperative. Therefore, our understanding considers that it is necessary

to add to the struggle within the program with guarantees in the letters of the law that regulate the program, as well as propose the incorporation of the broader collective efforts of our profession.

Keywords: teacher training; public educational policy; precariousness of education; liberal education reform; resistance.

RESUMEN:

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), exitosa política pública de formación inicial, ha sufrido a partir del año de 2017 una modernización institucional. Por eso, elegimos como objetivo de este artículo identificar y comprender las continuidades y rupturas entre los certámenes 61/2013 y 07/2018 a partir de la "modernización". A través de la realización de una investigación documental con fuentes escritas primarias vinculadas al método dialéctico, considerando los contextos y articulaciones en el movimiento de la realidad que los documentos se ubican. Su nueva configuración, conocida en detalles a partir del lanzamiento del certamen 7/2018, ha modificado sustancialmente la estructura desarrollada hasta el fin el certamen anterior, 61/2013, que presentaba un colmo de trayectorias de luchas por perfeccionamientos del programa. A partir de nuestras análisis y discusiones, podemos asegurar que el PIBID fue instrumentalizado y nivelado como una de las caras de la reforma empresarial en la educación, y por eso, su "modernización" puede ser caracterizada como un "alineamiento". El PIBID es potente, y las modificaciones no pueden ser hechas sobre nosotros y contra nosotros, haciendo imperativa la participación de agentes que construyen. Nuestro direccionamiento considera, por lo tanto, para allá de la "lucha por dentro", garantías en las letras de la ley que normalizan el programa así como plantean la incorporación de las luchas colectivas más amplias de nuestra labor.

Palabras clave: formación docente; política pública; precarización de la educación; reforma empresarial; resistencia.

Introdução

A educação enquanto prática social mobiliza saberes a todo momento, mas os processos de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos de modo sistematizado ocorrem nas escolas, enquanto instituições responsáveis pela formação cidadã. Uma escola democrática pode, e deve, contar com a participação dos diversos sujeitos implicados na educação formal, e alguns destes sujeitos com importância decisória nos processos educativos integram o corpo docente; por isso, a formação do magistério é temática sempre valiosa e atual. Focando especificamente na formação inicial docente, este artigo se debruça sobre as transformações de uma política pública de formação de professores nacionalmente reconhecida: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES).

O PIBID foi criado em 2007 para incentivar e elevar a qualidade da formação inicial, valorizar o magistério, integrar a educação básica e superior, bem como, articular teorias e práticas. Ainda em fase experimental, quando do seu lançamento durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), seu foco esteve nas licenciaturas de

Química, Física, Matemática e Biologia, mas nos anos seguintes o PIBID foi ampliado e consolidado nas demais licenciaturas, modalidades da educação básica e Instituições de Ensino Superior (IES), fossem elas públicas ou privadas de todo o país (Santos; Cruz, 2017). Com a ampliação e consolidação, o PIBID se tornou a maior e mais abrangente iniciativa institucionalizada de vínculos entre universidades e escolas básicas para realizar formação inicial docente no Brasil (Gatti *et al.*, 2014).

Não incomum, também foram realizadas críticas ao programa, acusado de atenuar problemas da formação docente aos moldes do capital, incentivando a docência a partir da aquisição de habilidades práticas, e de perfil empirista (Lima; Silva, 2019). Entretanto, o importante papel do programa sempre esteve fortemente demarcado, e as críticas têm sido utilizadas mais para fomentar sua melhoria e aprimoramento, e menos para apontar caminhos que direcionem para sua extinção. Contudo, apesar das diversas vozes que atestam seus impactos, a partir dos anos de 2015 e 2016 sob o governo de Dilma Rousseff, também do PT, surgiram especulações e tentativas reais de alteração, que prejudicavam a continuidade e o aprimoramento do PIBID.

Foram propostos cortes orçamentários, restrição das participações dos bolsistas ao tempo máximo de 24 meses, seguida pela supressão das respectivas bolsas, e até uma unificação com outros programas nacionais, mesmo que incorrendo em forte descaracterização¹ (Santos; Cruz, 2017; Cornelo; Schneckenberg, 2020). Conjunto de alterações vetadas por intensas mobilizações em prol do PIBID na sua configuração já consolidada. O processo de resistência envolveu manifestações de rua, viagem para audiência pública em Brasília no Senado Federal, tudo em meio ao golpe parlamentar que objetivava, e logrou êxito, na retirada de Dilma Rousseff da presidência, refletindo em rupturas ao projeto de educação, dentre elas, um aprofundamento ainda maior nos desafios enfrentados pelo programa.

Sob o governo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Mendonça Filho no Ministério da Educação (MEC) lançou em 2017 uma “modernização” do PIBID, que foi instalada após o encerramento do edital 61/2013, realizado entre 2014 e 2017, sendo conhecida em detalhes a partir do lançamento de dois editais: 6/2018 – Programa Residência Pedagógica (PRP) e 7/2018 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A nova configuração restringiu o PIBID a primeira metade dos cursos de licenciatura, e ao PRP foi designado inserir em escolas de educação básica estudantes

¹ Articulação com 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.

a partir do 5º semestre do curso. Assim, os programas juntos contemplam etapas inicial e final da licenciatura. Neste trabalho, abordamos apenas os editais do PIBID.

Frente ao exposto, delimitamos como objetivo deste artigo identificar e compreender as continuidades e rupturas entre os editais 61/2013 e 7/2018 a partir da “modernização” do PIBID ocorrida no ano de 2017. Com a política pública PIBID indissociável aos movimentos da realidade, utilizamos de uma abordagem dialética, que articula o programa ao cenário da educação básica e dos cursos de licenciatura, e considera, ainda, as racionalidades em disputa na formação do magistério no Brasil contemporâneo. Para o processo de análise e discussão destes documentos, utilizamos como importante referência o livro *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*, de Luiz Carlos de Freitas (2018), que inclusive, nos inspira em nosso título, visto que acreditamos ser uma obra potente para compreendermos a realidade qual a “modernização” do PIBID foi, e continua sendo realizada.

Nesta trajetória, identificamos que apesar de toda potência do PIBID, a “modernização” é caracterizada pelo seu “alinhamento” com a reforma empresarial da educação. O programa demonstrou e demonstra seus êxitos, e nossa luta tem em vista uma formação docente humana, profissional, ética, integral, crítica e cidadã. Incorporemos a valorização profissional, a formação inicial e continuada, planos de carreira, salário equivalentes a profissionais com mesmo nível de escolaridade, e melhores condições de trabalho nas escolas enquanto construções coletivas mais ampla da nossa profissão. Movimento este, que ao nosso entender exige, para além da “luta por dentro”, garantias nas letras da lei.

O PIBID entre projetos de educação e de Brasil

A formação docente em nível superior 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-pedagógicas ocupavam papel de apêndice, considerados menos importantes, em uma perspectiva que apresentava justaposição entre teoria e prática num viés tecnicista (Veiga, 2004). O tecnicismo da formação docente, ainda que alterado seu formato, foi aprofundado após o golpe de 1964, valorizando a neutralidade científica, objetividade e produtividade, com desvinculação entre teoria e prática (Veiga, 2004).

Ainda hoje, uma observação apurada das licenciaturas possibilita afirmar que a racionalidade técnica influi significativamente em seus moldes, mas este modelo foi, e continua a ser, alvo de críticas diversas quanto aos seus limites. Esta necessidade de alterar a

racionalidade dominante do modelo de formação de professores foi apropriada pelas reformas educacionais, que expressam em diversos países do mundo os interesses e objetivos da construção de um projeto de educação neoliberal.

Em países como Inglaterra e Estados Unidos, estas reformas educacionais foram realizadas durante a década de 1980. Inspiradas no modelo industrial, a proposta de inovação direcionou os processos educativos para resolver problemas emergidos da prática, e parte integrante deste processo foi concentrado em melhorias na qualidade dos professores, com formação em serviço, orientada pela eficiência e utilidade dos conteúdos ensinados pelo magistério em sala de aula (Shiroma, 2003). No Brasil, a chegada deste ideário neoliberal para formação de professores, com importância estratégica na qualidade da educação, remonta a década de 1990, com ambiente favorável no governo de centro-direita do “[...] Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM) [...]” (Freitas, 2018, p. 9).

A partir destas políticas da década de 1990 o paradigma da formação de professores pela racionalidade técnica, com docentes em aplicação dos respectivos conhecimentos das áreas de saber, foi deslocada ao modelo de formação para a prática (Shiroma, 2003). 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 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).

Na reforma, a educação básica é utilizada como referência para formação docente, com “[...] qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (Freitas, 2002, p. 144). Neste sentido, conceber a formação no próprio local de trabalho é inovador, ao se apropriar do trabalho concreto como categoria analítica, mas contraditoriamente provoca o reducionismo de perspectivas mais amplas e críticas de suas relações com o contexto social (Freitas, 2002). A formação, portanto, mesmo que realizada em nível superior, apresentavam custos reduzidos, aligeiramento e características técnico-profissionalizantes, simplificando o trabalho pedagógico (Scheibe; Bazzo, 2016), que refletia as exigências dos acordos firmados com organismos internacionais enquanto eixo central das ações realizadas pelo Ministério da Educação (Shiroma, 2003).

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 (Santos; Mororó, 2019). Porém, 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; Silva, 2019).

O cenário que se desenhava para a educação não foi desenvolvido como desejado com a chegada da coalizão do PT ao governo em 2003, e somente em 2016, com o golpe, as forças que naquele momento atuavam com todo empenho para implementar a reforma, conseguem retornar ao governo (Freitas, 2018). Reforma esta que apresenta um trabalho pedagógico qual os objetivos de ensino, as aprendizagens e os sujeitos necessitam estar padronizados, já que atendem as concepções de educação e sociedade do capitalismo (Freitas, 2018). Por este motivo, como Freire (2001a) nos ensina, necessitamos descortinar os interesses dominantes no programa, mas também aprendermos “[...] a lidar com os instrumentos de poder de que dispúnhamos, pondo-os tão sábia e eficazmente a serviço de nosso sonho político quanto possível” (Freire, 2001a, p. 108). Em nossa formação inicial, o PIBID é um destes importantes instrumentos.

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 através da *iniciação à docência* (Santos; Souza; Alves, 2018), num processo que se pretende formativo.

Metodologia

Este artigo compreende uma pesquisa documental com fontes escritas primárias ancorada no método dialético, pois nos apropriamos dos escritos considerando seus contextos e articulações no movimento da realidade (Ludke; André, 1986; Gil, 2008), para identificar e compreender as continuidades e rupturas entre os editais 61/2013 e 7/2018. Para tal, os arquivos foram obtidos através de *download* no site oficial do PIBID/CAPES na seção “Editais e Seleções”.

Cada edição do edital está organizada com estruturas distintas de itens, e para estabelecer relações entre os mesmos parâmetros do programa, optamos por analisar, discutir e

comparar as disposições conforme o projeto institucional e seus financiamentos, concentrando esforços 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 uma caracterização dos subprojetos e bolsistas, nos concentramos no item 4 do edital de 2013, e nos itens 2, 5 e 6 do edital 7/2018.

Nos apropriamos dos itens nesta configuração na tentativa de contemplar dos âmbitos mais amplos aos mais estritos, perpassando as normas entre instituições de ensino e a CAPES, e seus desdobramentos nos projetos, subprojetos e bolsistas. Sendo assim, desenvolvemos um quadro comparativo entre os editais (Quadro 1), que apresenta uma síntese das principais mudanças encontradas e, em seguida, detalhamos a partir de reflexões mais amplas tais alterações, articulando objetivo e ideia central deste trabalho.

O PIBID “modernizado”

Quadro 1- Comparação entre os editais PIBID/CAPES 61/2013 e 07/2018

Critério	61/2013	07/2018
1. Concessão de bolsas e submissão do projeto institucional	72 mil bolsas para todas as modalidades, sendo 10 mil destas para licenciaturas que integram o Programa Universidade Para Todos (ProUni) ² , consideradas elegíveis IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos.	45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência. Para IES privadas com fins lucrativos ao menos uma licenciatura participante do ProUni, e havendo cotas remanescentes, discentes não integrantes do ProUni poderão utilizá-las.
2. Modalidade de bolsas e verbas	Coordenações: institucional; de gestão de processos educacionais e; de área, supervisão, e bolsista de iniciação docente. Subprojetos apoiados com recursos de custeio das atividades no valor de R\$ 750,00 por estudante ao ano.	O formato em subprojetos permanece, mas sendo extinta a função de coordenação de gestão de processos educacionais, assim como os recursos de custeio das atividades dos bolsistas.
3. Inscrição e julgamento das propostas	Análise que verifica a relevância e exequibilidade do projeto, assim como sua adequação e coerência aos objetivos e características do PIBID.	Classificação das IES via quatro indicadores: esforço institucional para inclusão do maior número possível de docentes nas coordenações, e estudantes, sem bolsas; existência de relações institucionalizadas de articulação com as redes de ensino; esforço para expansão territorial dos subprojetos; experiência e qualificação de docente da IES na licenciatura.

² 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.

4.Submissão do projeto institucional,	A lista das 28 áreas do saber/componentes curriculares apoiados e habilitáveis, mais a possibilidade de constituir subprojeto interdisciplinar, é encontrada no Anexo I do edital.	Licenciaturas e componentes são encontrados no tópico 4.2, no inciso II, com nove áreas do saber/componentes curriculares a menos, e incorpora as licenciaturas intercultural indígena e em educação do campo.
5.Caracterização do projeto institucional	Estabelecidos conforme a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013: capítulo II, artigo 6º.	Reorganiza os princípios e características presentes na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, acrescidos da intencionalidade pedagógica clara dos objetivos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular no processo de ensino-aprendizagem.
6.Relações interinstitucionais	Utilizava como referência as normativas da Portaria Capes nº 96/2013, que concedia autonomia as IES nas articulações interinstitucionais	Utiliza de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) entre Capes, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).
7.Estruturação dos subprojetos	Formados por no mínimo 5 bolsistas de iniciação à docência, uma pessoa na coordenação de área e outra na supervisão, devendo 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 de área.	Formado por um ou mais núcleos de iniciação à docência, composto por uma pessoa na coordenação de área, 3 pessoas na supervisão, e um mínimo de 24 e, máximo, de 30 discentes. A disponibilidade de pelo menos 24 bolsas de iniciação à docência por núcleo é garantida, mas para complementar 30 discentes é incentivada a inclusão de participantes sem bolsa.

Fonte: Elaboração própria com base nos editais PIBID/CAPES 61/2013 e 07/2018 (CAPES, 2013, 2018).

Como podemos observar no **critério 1**: concessão de bolsas e submissão do projeto institucional, ocorre um decréscimo do número de cotas concedidas pela CAPES a partir de 2018, assim como, uma maior flexibilidade para IES com fins lucrativos, dissolvendo a exclusividade de participantes do ProUni ao possibilitar acesso das bolsas remanescentes aos demais estudantes (Cornelo; Schneckenberg, 2020). Mas, a flexibilidade do edital de 2018 para IES privadas com fins lucrativos pode ser observada no próprio aceite de projetos institucionais com “pelo menos um curso de licenciatura participante” do ProUni, viabilizando com maior facilidade a participação destas IES.

A partir do edital 61/2013 a CAPES já havia optado por contemplar o ensino superior privado, deslocando do foco inicial em IES públicas (Santos; Cruz, 2017), mas agora, apontamos que o edital 7/2018 amplia e aprofunda a fragmentação do programa entre esferas públicas e privadas. Gradativamente, o PIBID concede espaço para 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. Normativas que apresentam de modo articulado dispositivos de transferência de verbas públicas ao setor privado com fins lucrativos.

É importante demarcarmos que a proliferação das licenciaturas por meio de faculdades privadas em nosso país teve início na Ditadura Militar, e no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), houve seu aprofundamento através das políticas de redução do papel do Estado (Abreu; Araújo; Lima, 2019). O aumento do número de instituições e do quantitativo de matrículas da iniciativa privada teve continuidade também nos governos petistas (2003-2016), responsáveis pela ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) herdado do governo FHC, além da criação do ProUni (Chaves, 2015; Abreu; Araújo; Lima, 2019). Programas de acesso ao ensino superior responsáveis pelo crescimento vertiginoso das IES privadas com e sem fins lucrativos (Chaves, 2015; Abreu; Araújo; Lima, 2019). Sendo 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.

Entretanto, a fragmentação do programa está para além das esferas públicas e privadas, mas na própria “modernização” que restringe o PIBID para estudantes na primeira metade da licenciatura, e ao PRP cabe articulações com estudantes que já integralizaram o mínimo de 50% do curso. Formato este que fragmenta em uma mesma instituição, e licenciatura, estudantes em etapas iniciais e finais dos cursos, impelidos a participarem de programas distintos, e neste sentido, a “modernização” governamental mais limita que amplia possibilidades na formação inicial.

No **critério 2**: modalidade de bolsas e verbas, o desaparecimento da coordenação de gestão de processos educacionais pode ser interpretado como um indicativo de aumento da demanda de trabalho para a pessoa responsável pela coordenação institucional, bem como a transição entre editais não apresenta reajustes ou aumentos nos valores das bolsas, e até a extinção dos recursos de custeio das atividades dos bolsistas. Recursos estes de fundamental importância ao andamento dos planos semestrais e anuais dos subprojetos, já que auxiliavam no desenvolvimento das atividades nas escolas, produção de uniformes e participação em eventos pelos bolsistas, realização de seminários, dentre outras atividades.

Para esta análise, é importante salientar que no edital 61/2013 a CAPES foi desobrigada de realizar repasses destes recursos para IES privadas com fins lucrativos, podendo esta contrapartida financeira da própria instituição ter funcionado como um possível inibidor para adesão ao programa naquele momento (Rodríguez *et al.*, 2017). A maior abertura do PIBID para IES com fins lucrativos e extinção dos recursos de custeio, manifestam o aprofundamento da relação público-privado, assim como a desresponsabilização da CAPES pelo financiamento da formação inicial docente. O crescimento do setor privado de educação superior em nosso

país possui relação direta com políticas de indução do governo federal, dentre elas o ProUni, conjugada ao afastamento do Estado enquanto responsável pela manutenção do ensino superior público (Chaves, 2015).

A flexibilidade ao setor privado neste edital foi intensificada e recrudescida, e podemos interpretá-la como um vetor direcionado para privatização, ao passo que a função do Estado é repassar recursos públicos através das bolsas para IES com fins lucrativos, paralelamente a sua diminuição nas IES públicas, cada vez mais desassistidas de verbas (Freitas, 2018). Linha argumentativa ratificada pela extinção dos recursos de custeio, que direciona o PIBID ao processo no qual “[...] o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública” (Freitas, 2018, p. 56).

O PIBID, a partir desta “modernização”, reduz os investimentos em nossa formação e paralelamente tenta ampliar seu alcance, como pode ser observada nos **critérios 3 e 4**: inscrição e julgamento das propostas e submissão do projeto institucional, respectivamente. A transição do edital 61/2013 ao 07/2018 emprega parâmetros distintos para seleção das IES pela CAPES, sendo considerados: experiência docente no campo da formação de professores; expansão territorial dos subprojetos; relações consolidadas com as redes de ensino; e, a mais contraditória dentre elas, “o esforço institucional” para realização de trabalho sem bolsa. Um incentivo explícito a precarização.

Os trâmites burocráticos realizados na seleção em 2013, considerando o enquadramento dos projetos na concepção mais ampla dos objetivos do programa, são transfigurados numa lógica de eficiência, no edital de 2018, visando o maior alcance do programa pelo menor custo. Vide as tentativas de expansão territorial dos subprojetos, concomitante ao incremento de bolsistas “voluntário”, e o desaparecimento de uma modalidade de bolsa e das verbas de custeio dos subprojetos. Movimento que normatiza e normaliza um processo, em que “A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (Freitas, 2018, p. 55), e, portanto, incorre na perda da essência do que é considerado público, balizado no bem comum e de caráter social.

Neste movimento, o edital de 2018 deixa de contemplar nove áreas de conhecimento que compunham subprojetos, com uma multiplicidade de caminhos possíveis ao programa, assim como, incorpora o PIBID-Diversidade³ no edital mais amplo, sendo este, anteriormente,

³ Contempla escolas indígenas e do campo, aqui inclusas comunidades ribeirinhas, extrativistas e quilombolas.

contemplado por edital específico. Todos estes subprojetos agora, conforme apontado no **critério 5**: caracterização do projeto institucional, se comprometem, a partir dos princípios da iniciação à docência, com a intencionalidade pedagógica baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PIBID “modernizado”, reproduz um cenário favorável aos processos de precarização e desqualificação, que é incrementado com o ingresso da BNCC nos alicerces do programa. Para Freitas (2018), a BNCC serve ao controle da formação docente e do exercício pedagógico, com tendências aos procedimentos da prática e esvaziamento teórico, consubstanciando avaliações de larga escala para uma educação padronizada, e a incorporação do PIBID-Diversidade ao edital mais amplo explicita ainda mais este interesse.

O PIBID foi instrumentalizado para uma formação inicial docente que aplica a BNCC no seio da reforma empresarial da educação, “[...] eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar [...]” (Freitas, 2018, p. 81). O PIBID incorporou a formação de professores a partir da BNCC antes mesmo da publicação do dispositivo legal responsável por tal processo, a Resolução CNE/CP 2/2019, evidenciando seu posicionamento na disputa entre projetos de formação, que infelizmente reflete os interesses dos reformadores, para um projeto de Brasil.

Via BNCC é imposto um currículo padronizado para o controle da formação e do trabalho docente, a partir de um ensino comum, genérico e homogêneo apoiado na influência de grupos editoriais, fundações e institutos de consultorias educacionais e grandes bancos, com a diretriz da formação docente contraposta a Resolução CNE/CP 2/2015 (Silva, 2020). DCNs estas, lançadas em 2015, que definem os parâmetros para formação de profissionais do magistério a partir da articulação entre instituições de educação básica e superior, destacando a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, fomentando articulações orgânicas de propostas e projetos de formação inicial e continuada, garantindo ao magistério carreira e recursos, dentre outros elementos concernentes aos profissionais da educação (Dourado, 2015).

Nosso intuito em apresentar as críticas ao programa desde o momento da sua criação é também de evidenciarmos que a racionalidade prática é hegemônica no PIBID, antes do seu alinhamento com a reforma empresarial da educação. Reconhecemos a validade das críticas sobre a racionalidade técnica, mas nem por isso apresentamos como caminho possível para docência uma formação pautada em saberes práticos, oriundos da ação profissional, que desvaloriza e, em alguns momentos tratam como irrelevantes, ou até prejudiciais, saberes teóricos/científicos/acadêmicos (Duarte, 2003). A formação de profissionais da educação nas

universidades, e por conseguinte do PIBID, dever almejar progressivamente a passagem de saberes práticos aos níveis mais elaborados do conhecimento.

Viabilizar discussões para além da prática acrescenta ao PIBID interlocuções aos projetos de formação docente, educação básica e pesquisa, vigentes no país e no mundo. Sendo possível, inclusive, no seio do programa debater seus impactos e limitações dentro do modelo social, suas contribuições para valorização do magistério, problemas de ensino-aprendizagem e, demais fatores que impedem a escola de cumprir o seu papel social (D'Agostini; Garcia, 2014). A sua configuração institucional, se bem aproveitada, pode possibilitar ao PIBID ir além da esfera do singular e da escola, fornecendo brechas para leituras de mundo mais amplas, pautadas em percepções críticas da realidade que suplantem leituras anteriores (Freire, 2001).

As relações interinstitucionais, **critério 6**, expressam a perda de autonomia das IES frente ao novo “Regime de Colaboração” do edital 7/2018, que estabelece a relação entre PIBID e escolas básicas a partir do “Acordo de Cooperação Técnica (ACT)”. Conforme apontado no quadro comparativo, o ACT é realizado pelas redes de ensino, e no caso de instituições da rede federal, o dirigente máximo efetiva sua participação via Termo de Adesão. Como observado, ocorre uma perda significativa da autonomia universitária no processo seletivo, visto que as escolas são indicadas para realizar o programa pelas redes de educação (Campelo; Cruz, 2019). O predomínio das redes, em verdade, é patente na própria configuração do edital de 2018, que não apresenta sequer referência as IES neste quesito. Formato que fere também a autonomia de docentes da educação básica, agora com participação submetida as redes de ensino.

O processo de supervalorização das redes em detrimento das universidades parece consumir aquilo que Freitas (2002) nos aponta sobre a educação básica ser utilizada como referência para formação docente, ainda na década de 1990. Tentativas que retornam nos programas e políticas de formação, mas que segundo Freitas (2018, p. 97-98), é uma das responsáveis pelo próprio fracasso dos reformadores, visto que:

Os planejadores se esquecem de que no interior de cada escola há uma ‘política local’ que não se resume às críticas que simplistamente os reformadores empresariais formulam. [...]. Os reformadores subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas. [...]. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação.

A estruturação dos subprojetos, **critério 7**, enquanto face mais sensível e visível do PIBID no cotidiano das instituições, apresenta mudanças significativas. O edital de 2018 concentra diversos elementos prejudiciais ao programa: o “incentivo” aos estudantes de iniciação à docência e docentes em realizar atividades sem bolsa; a iniciação à docência é

restrita a primeira metade do curso, com período máximo de 18 meses de participação; o número mínimo de orientações para cada pessoa na supervisão é ampliado de 5 para 8 (Campelo; Cruz, 2019), e na coordenação de área de um máximo de 20 estudantes para 30, com significativa adição do quantitativo de trabalho a ser realizado em ambas as funções.

Os subprojetos, organizados em núcleos, manifestam um cenário desvalorizado para docentes e estudantes, e podem constituir precedente para precarizações mais profundas no futuro (Campelo; Cruz, 2019; Cornelo; Schneckenberg, 2020). Bem como, demonstram imposições verticais de perspectivas suplantadas, inclusive, via manifestação popular durante o edital de 2013, que agora retornam normatizadas via edital de 2018. Subterfúgios que submetem docentes desde a formação inicial às condições precarizadas de trabalho.

Modernização: um belo nome para o alinhamento

A nossa tentativa de identificar e compreender as continuidades e rupturas do PIBID a partir da sua “modernização” em 2017, nos apresenta contradições inconciliáveis entre os objetivos que alicerçam o programa e os desdobramentos do edital 7/2018. É impossível coexistir: o incentivo à formação docente em nível superior e seu direcionamento para enfoques práticos de formação em serviço; a valorização do magistério com bolsistas exercendo suas funções sem remuneração, e com aumento do quantitativo de trabalho; integração entre universidade e educação básica, ao passo que a autonomia desta relação é substituída pela subordinação das universidades para com as redes de ensino; e, incentivo aos estudantes e protagonismo de profissionais da educação básica na co-formação, à medida que sua intencionalidade é convertida em uma aplicação curricular.

Tomar como objetos os editais 61/2013 e 7/2018 para reflexões, demonstrou que as distintas edições do PIBID/CAPES apresentam consideráveis divergências após a “modernização” de 2017. Foram realizadas amplas precarizações e descaracterizações, consolidadas institucionalmente via edital 7/2018, com “[...] 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; Schneckenberg, 2020, p. 17).

O PIBID é instrumentalizado e nivelado enquanto uma das faces da “reforma” perpetrada pelo golpe parlamentar que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder, e agora se consolida na gestão de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL). Isto porque, o conjunto de ações da reforma podem até parecer isoladas, mas produzem uma “engenharia de alinhamento”,

e se manifestam na relação base-ensino-avaliação-responsabilização (Freitas, 2018), que podemos identificar em convergências com o PIBID “modernizado”, ou melhor, “alinhado”.

No movimento realizado neste artigo, iniciamos com o contexto brasileiro no qual o PIBID se encontra, aprofundamos nos editais que normatizam o programa, e agora voltamos ao contexto (re)significando o próprio PIBID, e os sentidos que ele nos propõe, necessário ao raciocínio dialógico deste trabalho. Por isso, faremos menção a publicação no Portal MEC qual este “alinhamento” foi lançado/anunciado, que endossa o acontecimento afirmando que: “[...] a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independentemente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação” (Mec ..., 2017).

A ênfase na figura docente, independente de quaisquer outras diferenças ou desigualdades na produção da qualidade da educação, destaca as características da reforma empresarial da educação qual o PIBID foi “alinhado”. Uma proposta de sociedade neoliberal em que o papel da escola é fornecer igualdade de oportunidades, visto que “[...] em um cenário competitivo, as pessoas precisariam de ‘oportunidades’ para competir por uma posição melhor na sociedade” (Freitas, 2018, p. 115). Uma concepção de educação, e sociedade, que torna possível explicar os sucessos e fracassos dos indivíduos, que naturaliza as desigualdades, e por isso, não contempla a concepção de igualdade de condições de uma vida boa para todas as pessoas (Freitas, 2018).

É, também neste sentido, que Paulo Freire (2001a) nos provoca ao discutir as relações entre educação e qualidade. A qualidade, que não existe em si mesma de modo universal, se refere a uma determinada educação, e assim expressa o valor que atribuímos a ela: “Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (Freire, 2001a, p. 44). Logo, a qualidade do professor para produzir qualidade de educação que o grupo de reformadores defendem, trata-se de uma qualidade oposta a que defendemos. A qualidade que o PIBID “alinhado” nos oferece não é a que desejamos.

Conclusões

Podemos dizer então, que desde a sua criação em 2007 o PIBID já acumula uma gama de análises, relatórios e produções acerca do seu desenvolvimento, papel e importância, bem como limitações, no contexto da formação inicial de professores e professoras em nosso país.

Algumas destas produções apresentam, na contextualização histórica do programa, os processos de descaracterização iniciados em 2016, de maneira difusa e mais passíveis de resistência, aos quais naquele momento enfrentamos. Um dos argumentos aqui apresentado, é que o “alinhamento” ocorrido no ano de 2017, via edital 07/2018, consolidou institucionalmente diversas características que havíamos lutado para que não fossem incorporadas ao PIBID, de modo ampliado e com “novidades”, efetuando amplas precarizações na realidade do programa.

Nos últimos anos o PIBID foi desenhado com demonstrações concretas de aprimoramento, mas estas descaracterizações nos impedem de operacionalizar esta política pública em discussões que atravessam desafios reais da nossa classe profissional, dentre eles: 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. O solapamento do PIBID está para muito além dele, é mais uma das expressões da inflexão ocorrida com o ingresso de Michel Temer na presidência via golpe parlamentar da presidenta Dilma Rousseff, e em continuidade na gestão presidencial de Jair Bolsonaro.

O “alinhamento” do PIBID representou sua incorporação na reforma empresarial da educação, ainda que tenha sido necessário abandonar, ou subverter, os objetivos para quais o programa foi criado. O discurso modernizante pretende, portanto, esconder um conjunto de alterações que mais descaracteriza, precariza, desqualifica e desintelectualiza profissionais docentes, e o cenário educacional como um todo. Isto porque o PIBID “alinhado” ratifica o atual contexto de tecnicismo, de controle do trabalho de profissionais docente, e dos conteúdos ensinados, que adequam docentes desde a formação inicial em condições precarizadas de trabalho, em explícito emparelhamento ao projeto neoliberal vigente.

O PIBID é um programa potente, 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. Processo este que exige, para além da “luta por dentro”, garantias nas letras da lei. Seu fortalecimento perpassa os princípios construídos por nós, docentes, e possíveis modificações não podem ser efetuada sobre nós, bem como, contra nós, tornando imperativa a participação dos sujeitos que o constroem em seu cotidiano, com colegas de profissão nos espaços das universidades e escolas. Direcionemos o PIBID, também, para estas construções coletivas mais ampla enquanto pautas da nossa profissão.

Agradecimentos

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa de mestrado.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de; ARAÚJO, Rhoberta Santana de; LIMA, João Paulo Costa. Políticas de financiamento e expansão no Ensino Superior do Brasil: FIES e PROUNI: os grandes pilares do setor privado-mercantil. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 583-609, maio/ago., 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n2p583-609. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3318>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPES. Edital nº 61/2013, de 02 de agosto de 2013. Torna público a seleção de projetos institucionais no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 148, p. 39, 02 ago. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CAPES. Edital nº 7/2018, de 01 de março de 2018. Torna público a seleção de propostas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 41, p. 23, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-7-pibid-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. 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. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5277. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 427-441, maio/ago. 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i2.8635212. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212>. Acesso em: 20 jul. 2021

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. 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. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.71637. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71637>. Acesso em: 14 mar. 2021.

D'AGOSTINI, Adriana; GARCIA, Adir Valdemar. Pibid: possibilidade e limites da relação entre teoria e prática para a formação de professores. In: D'AGOSTINI, Adriana; GARCIA, Adir Valdemar. **Reflexões sobre a formação de professores e o PIBID-UFSC**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014, p. 11-36.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015151909. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/>. Acesso em: 12 set. 2020

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003. DOI: 10.1590/S0101-73302003000200015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2022

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 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. DOI: 10.1590/S0101-73302002008000009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 20 out. 2020.

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

LINS, Carla Patrícia Acioli. PIBID – construindo e ressignificando a formação docente. *In*: SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ, Sandra Regina; LUIS, Suzana Maria Barrios. (org.). **Universidade e escola**: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 21-32

LIMA, Everaldo José da Silva; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 10, n. 1, p. 4-20, jan./jun. 2019. DOI: 10.51359/2359-1382.2019.242648. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/242648>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Portal MEC**, Brasília, 18 out. 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>. Acesso em: 13 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SEVERINO, Jorismary Lescano; MACIEL, Caroline; BRITO, Silvia Helena Andrade de. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as relações público/privadas na educação superior. **Revista**

Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 3, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i1.7675. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650574>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. PIBID – uma análise das Portarias: avanços ou recuos. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba, 2017, p. 8872-8885. Acesso em: 14 set. 2020

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339> Acesso em: 04 nov. 2021.

SANTOS, João Manoel Nascimento dos; SOUZA, João Octávio Factum de; ALVES, Grace Bungenstab. Inserção dos bolsistas e diagnóstico escolar: reflexões sobre o PIBID, a formação de professores e o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior. *In: ENCONTRO REGIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 4., 2018, Crato. **Anais eletrônicos** [...]. Eixo 1: Geografia e Educação. Crato: URCA, 2018, p. 253-264. Disponível em: https://f3f56fcf-2e22-4f08-80ac-5516e69eccea.filesusr.com/ugd/59a06a_6d9e980dca3e4a99a1c024978a279c5c.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. 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. DOI: 10.22348/riesup.v2i2.7596. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In: UCHOA*, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). **Diálogos críticos v. 2: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605> Acesso em: 04 nov. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. *In: VEIGA*, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 26 ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 25-40

SOBRE O/AS AUTOR/AS

João Manoel Nascimento dos Santos. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa COLAPSO - Natureza e Sociedade.

Contribuição de autoria: todas as etapas da pesquisa -

<https://lattes.cnpq.br/7439805136360304>

Grace Bungenstab Alves. Doutora em Geografia Física pela Universidade de São Paulo - USP. Professora no Departamento de Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa COLAPSO - Natureza e Sociedade.

Contribuição de autoria: todas as etapas da pesquisa -
<https://lattes.cnpq.br/6176632237805338>

Como citar

SANTOS. João Manoel Nascimento dos; ALVES. Grace Bungenstab. PIBID: novo formato, velhas ideias. **Revista Práxis Educaciona**l, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e12272, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12272.