



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



UMA INVESTIGAÇÃO DE ENTRELINHAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO PIBID DE 2007 A 2022 (2023).

Eliandra Aparecida Portela Kmita¹

GD nº - 7

Resumo: O artigo aborda a formação inicial de professores, destacando preocupações com a dissociação entre teoria e prática. Para resolver esse distanciamento, são apresentadas políticas públicas de incentivo à formação inicial docente, com foco no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que busca envolver os estudantes de licenciatura desde os primeiros anos de graduação em ambientes escolares. Essa investigação tem como objetivo compreender a formação inicial de professores, analisar o papel do Pibid como política de incentivo à formação inicial e examinar através do Paradigma Indiciário de Ginzburg as mudanças nos documentos que organizam e norteiam o programa ao longo dos anos (de 2007 a 2022) baseadas em dossiês temáticos.

Palavras-chave: Pibid. Matemática. Documentos. Alterações. Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente é o período em que o futuro professor frequenta a Instituição de Ensino Superior (IES) para desenvolver a formação científica que auxilia no seu preparo para a carreira docente. No entanto, como discutido por Gatti (2013) essa formação pode ser sintetizada como apresentando currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática. Desta forma percebe-se uma distância dessa formação em relação a atuação prática do profissional professor.

Em busca de conhecer e refletir Políticas Públicas que procurem solucionar esse distanciamento, buscamos por políticas de incentivo à formação do professor que têm sido implantadas. Entre as quais, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é o objeto de pesquisa neste trabalho.

O Pibid é uma iniciativa governamental criada em 2007 com a intencionalidade de “unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4” (BRASIL, 2018, on-line).

A normatização e a organização do Pibid são realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O programa integra a Política Nacional de Formação de Professores do

¹Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR; Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática- Mestrado acadêmico; eliandrakmita2018@bol.com.br; orientador(a): Maria Ivete Basniak.

Ministério da Educação e intenciona inserir o licenciando no ambiente profissional desde os primeiros anos de graduação. Essa organização e normatização vêm passando por alterações, o que nos motivou a analisar as principais mudanças nas Portarias e nos Editais do programa nos anos entre 2009 e 2022 em relação ao Edital de abertura (2007).

Assim, o objetivo deste artigo é compreender a formação inicial docente, refletir o Pibid enquanto política de incentivo à formação inicial docente e observar a partir (de dossiês temáticos²) alterações nos documentos desse programa.

UMA BREVE ILUSTRAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E DA POLÍTICA DE INCENTIVO, PIBID

Gatti (2014, p. 35) salienta que “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos”. Em razão disso, destacamos a relevância do professor estar preparado para atuar na sua profissão. Nesse sentido, as instituições formadoras de professores e as políticas públicas de incentivo à formação inicial docente carregam um peso considerável de promover uma formação inicial docente de qualidade.

Apesar disso, a autora refere que há um acúmulo de impasses e problemas históricos que precisam ser enfrentados na formação de professores em nível superior no Brasil.

Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta. [...] as formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho têm se revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca (GATTI, 2014, p. 39).

Um desses impasses, bastante discutido por pesquisadores da área é o distanciamento entre a formação inicial docente e a prática profissional docente, ou seja, um distanciamento entre as IES e as instituições de Educação Básica. Essa situação é explícita por Gatti (2013) quando analisando as ementas das disciplinas de formação, observa-se predominar apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas ou são abordados de forma genérica/superficial.

² Dossiê programas e políticas de formação inicial e continuada de professores e a valorização do magistério: PIBID, OBEDUC, PARFOR E PRODOCÊNCIA em foco, volume 2 da revista *Crítica Educativa* e; Dossiê Temático: Formação inicial de professores em foco: Os programas PIBID e Residência Pedagógica, volumes 1 e 2 da revista *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*.



Nóvoa e Vieira (2017) e Gatti (2014), são alguns dos pesquisadores que discutem a importância de articular os conteúdos científicos com a prática profissional. E para que isso de fato ocorra, esses autores sustentam que o acadêmico de licenciatura precisa ser direcionado ao ambiente escolar já na formação inicial.

Lee S. Shuman, em entrevista a Born, Prado e Felipe (2019), enfatiza que não basta o futuro professor conhecer o conteúdo a ser ensinado, o qual deve estar articulado com o como ensinar. E, para que de fato isso aconteça, é fundamental que as políticas públicas de formação inicial sirvam como incentivo e cumpram com seus objetivos e, dessa forma, aconteça a integração da teoria com a prática.

Nesse sentido, além de trabalhar a integração entre a teoria e a prática, proporcionar ao licenciando a oportunidade de vivenciar momentos da prática profissional é prepará-lo para o início da carreira, evitando que se sinta um peixe fora d'água. Shulman ainda acrescenta que, “Na formação de professores, na maioria das vezes, é igual ao direito: você é jogado do penhasco e tem os tubarões te esperando. Os tubarões são os alunos ou os outros professores (risos)” (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 16). A comparação feita com o curso de direito é devido a ambos os cursos não possuírem *residência* profissional obrigatória. O autor justifica que é preciso criar políticas públicas que ofereçam oportunidades para crescimento protegido e apoio a esse profissional já no início da carreira. Por fim, Lee S. Shulman salienta que

A ideia de que o membro de qualquer profissão, seja ela a docência, a advocacia, a enfermagem, estará preparado para mergulhar na prática no dia seguinte à sua formatura é uma fantasia. É uma fantasia! Então, eu não usaria isso como critério. O critério – e isso tem a ver com a política pública – seria estabelecer um sistema no qual nós compreendêssemos completamente que, quando formamos alguém, nossa responsabilidade não é entregar para o mundo um profissional totalmente formado, mas um principiante bem iniciado, preparado para o começo (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 16).

Tomaremos como finalidade para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o exposto no Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, “fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE” (BRASIL, 2016, online). E, para Políticas Públicas em Educação “[...] programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos” (SMARJASSI; ARZANI, 2021, on-line).



Em busca de investigar as políticas públicas em educação e de incentivo à formação inicial docente, conhecer seus objetivos e quais possibilidades apontam para superar o distanciamento entre teoria e prática na formação acadêmica do licenciando, nos alicerçamos em Nóvoa e Vieira (2017) que referem alguns programas: PIBID; OBEDUC; PARFOR E PRODOCÊNCIA, como Políticas de Incentivo à Formação Inicial Docente. Gatti (2014) também destaca o PIBID na sua pesquisa como uma “política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes” (GATTI, 2014 p.41). Para a autora, essas iniciativas se dão pela necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores e também de ajudar na qualidade da educação escolar de crianças e jovens.

Silveira (2017) destaca que apesar do Pibid ser proposto como importante oportunidade aos estudantes, para se aproximarem e apropriarem da prática docente, o programa não substitui a formação no curso de graduação, “o Pibid promove a apropriação de diferentes elementos da docência, enquanto que nas licenciaturas ocorre a construção do pertencimento dessa cultura. Uma (a licenciatura) é mais ampla que o outro (o Pibid)” (SILVEIRA, 2017, p.60).

Os Editais e Portarias que instituem o programa, de acordo com Silveira (2017) sofreram algumas alterações com o passar dos anos, investigamos esses documentos desde o edital de abertura do programa, 2007 até o edital em vigência, 2022, bem como as respectivas portarias, pautadas no Paradigma Indiciário de Ginzburg.

De acordo com Ginzburg (1989) o Paradigma Indiciário não tenciona investigar as características mais explícitas, mas observar as lacunas implícitas na narrativa que no caso desta pesquisa serão os documentos do programa.

Leandro e Passos (2021), indicam que ao usar esse paradigma, Ginzburg sempre chegou ao mesmo objetivo, apesar de usar caminhos diferentes na investigação, que nada mais é do que entender o que as pistas significam e o que os documentos revelam.

Neste sentido, utilizando o Paradigma Indiciário analisamos os documentos norteadores do programa e a partir das lacunas sentidas por nós, buscamos problematizar questões, como explicitamos na seção que segue.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS:

Para identificar mudanças ocorridas no PIBID, realizamos uma revisão dos documentos que orientaram proposição, seleção e desenvolvimento de projetos institucionais no âmbito das



universidades brasileiras.

Para apanhar esses documentos, realizamos uma busca no site da CAPES, por meio do qual acessamos todas as portarias e editais vinculados ao PIBID entre os anos de 2007 e 2022. Esse período de tempo foi definido considerando o início do PIBID e o edital vigente no ano de 2023, que é o referente ao ano de 2022.

A fim de organizar os documentos que serão analisados, definimos abreviações para os nomes que serão utilizados no decorrer do texto. Para as Portarias nos referimos a Port.(ano) e para os Editais, utilizaremos o termo Ed. (ano), nos casos de mais de um documento no mesmo ano utilizaremos o quesito alfabético, como o exemplo a seguir: Port.2018 A) e Port.2018 B).

Para identificar mudanças, a análise será realizada a partir da leitura dos documentos tomando como referência o Edital MEC/CAPES/FNDE (2007) (Edital de abertura), que dispõe sobre “Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID” (BRASIL, 2007, p. 1).

O objetivo dessa análise é encontrar lacunas nessas alterações, situações que passam despercebidas e afetam diretamente a dinâmica do programa. Para isso, nos baseamos no Paradigma Indiciário, que, de acordo com Ginzburg (1989), busca atentar-se em indícios quase que invisíveis, em signos pictóricos, em pistas e em pormenores.

Leandro e Passos (2021) retratam em sua pesquisa que um dos elementos do Paradigma Indiciário, que deve ser levado em conta na análise de narrativas é a fírasa, que basicamente é passar do conhecido para o desconhecido, é duvidar das narrativas, questionar o que está dito ou escrito, em busca de compreensão.

Esses indícios estão subsidiados em trabalhos científicos publicados nos dois dossiês temáticos publicados já citados e em nossa experiência junto ao PIBID, como bolsista de iniciação à docência (2018) primeira autora do trabalho, e coordenadora de área do PIBID (2012 a 2016, 2017 a 2021, 2023), segunda autora e também, uma das responsáveis pela submissão dos projetos institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (PRP) no edital de 2023, por estar na Diretoria de Programas e Projetos de uma IES que concorreu aos editais.

Na seção que segue, primeiramente, apresentamos mudanças ocorridas no PIBID a partir da comparação dos documentos norteadores com o Edital de Referência problematizando questões relacionadas ao programa, suportados pelo Paradigma Indiciário.



PIBID 2007 – 2022(2023)

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, leva em consideração as metas 15 e 16 do Plano Nacional da Educação e, ao entrar em vigor, revogou os Decretos: nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 os quais tratavam respectivamente de instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público.

Para a organização do texto, levaremos em consideração alguns termos existentes nos documentos estudados: Bolsista de Iniciação à Docência (BID); Coordenador Institucional (CI) Coordenador de Área (CA); e Professor Supervisor (PS). Estes são respectivamente:

“o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior”; [...] o docente da IES responsável por responder perante a CAPES e “garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade”; [...] o professor da instituição superior responsável por determinado subprojeto voltado para sua área acadêmica; [...] “o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2022, p. 2).

Dispondo das informações sobre os decretos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e, dos termos usuais com relação aos integrantes do programa, passamos a investigar as lacunas conforme a proposta do Paradigma Indiciário, observadas através da leitura dos documentos e dos dossiês. Já na primeira leitura, que tencionava o primeiro contato com os documentos, deparamo-nos com nítidas alterações que serão desencadeadas em subseções a seguir:

Ponto um... dos objetivos do programa:

Um dos pontos que principalmente sofreu alterações, são os objetivos. Inicialmente o item c que no Edital de referência tratava sobre a melhoria da qualidade da Educação Básica foi excluído dos documentos seguintes. Aparece então a proposição de que os licenciandos por meio da participação no ambiente escolar “[...] busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 3).

Procurando explorar mais sobre essa exclusão e suas possíveis causas, identificamos que na Port. 2016 vem à tona um novo objetivo conexo ao excluído: “comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos”



(BRASIL, 2016, p. 4). Conquanto nas Portarias 2017; 2018A); 2018B) os objetivos do programa são completamente excluídos, vindo a reaparecer somente nas Portarias 2019 e 2022 A).

Com relação ao Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016 o item *c*, que desapareceu nos documentos posteriores a 2007, é enfatizado tanto nos princípios quanto nos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, nesse sentido observamos que apesar do item ter perdido destaque nos Editais e Portarias, a responsabilidade com a Educação Básica é muito presente nesta Política.

Levando em consideração que o item dispunha sobre a melhoria na qualidade da Educação Básica no Edital de referência e sua respectiva exclusão, Silveira (2017) expõe a participação tanto na produção dos materiais utilizados em sala de aula, como na atuação diretamente com os alunos da Educação Básica e em um grupo de pesquisa que estudavam textos científicos para qualificar ainda mais as produções dos materiais e a atuação enquanto professor coadjuvante. Outra proposição observada é “[...] destacando, ainda, as contribuições dele (Pibid) para as escolas e para o melhoramento dos resultados nos indicadores de avaliação” (SILVEIRA, 2017, p.58).

Nesse sentido, é errôneo pensar que não se objetiva com o Pibid promover a melhoria da Educação Básica. Porém, um dos fatores que pode ter sido ocasionador da exclusão desse item, é que o Ensino Médio, no (Edital de Referência) era eleito como “preferencialmente” e desta forma não se direcionava a melhoria para a Educação Básica de forma totalitária.

Valendo-se da informação anteriormente, sobre a preferência pela participação dos Pibidianos no Ensino Médio exposta no Edital de Referência, constatamos que nos documentos seguintes, essa peculiaridade é excluída.

Considerando ainda a explanação do Silveira (2017), sobre melhoramento dos resultados nos indicadores de avaliação, notamos que no Ed. 2009, as avaliações SAEB, PROVA BRASIL, ENEM entre outras, são destaques e aparecem como objetivo de serem levadas em consideração na superação de problemas observados no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, arrisco-me a dizer que neste ambiente (educacional) de tantas disputas políticas, expor um item que explana sobre solucionar problemas voltados ao ensino-aprendizagem pensando em avaliações quantitativas torna-se tendencioso ao desconsiderar o processo qualitativo do ensino-aprendizagem.

A ocultação dessa proposta de objetivo dos demais documentos, mostra que é irrisório objetivar solucionar os problemas desse processo, voltando-se para avaliações, já que se torna



desnecessário considerando que ao buscar solucionar os problemas, conseqüentemente as avaliações serão beneficentemente afetadas.

A respeito das Portarias que não dispunham sobre os objetivos do programa, após averiguação, constatamos que é devido a informação estar disposta nos Editais institucionais dos respectivos anos.

Ponto dois... os requisitos para concessão de bolsas dos acadêmicos, dos coordenadores de área e dos supervisores:

A primeira observação com relação ao Edital de Referência é que neste as informações eram bem sucintas em relação aos demais documentos, deixando vago, por exemplo, a carga horária mínima de participação em atividades do subprojeto correspondente.

A partir do Ed. 2009 aparece um novo subitem nos requisitos para acadêmico bolsista, que faz referência a apresentar formalmente os resultados da participação no programa, tanto para a IES, como para a escola participante e em eventos científicos.

Uma forma proposta de apresentar os resultados é por meio de portfólios, que de acordo com Sebastianini e Veraszto (2017) servem de apoio à memória e a entrega dos resultados, permitem ao pibidiano refletir sobre a prática docente, observar sua própria prática, e entregar os resultados conforme determinação dos requisitos.

Deparamo-nos com um algo a mais relacionado a esse novo item, seria a possibilidade da Capes acompanhar o desenvolvimento do programa, investigar essa política baseando-se nas produções e na entrega final dos resultados? Ou de possuir respaldo sobre a relevância do programa na formação dos futuros professores, nos ambientes da Educação Básica, na formação continuada dos supervisores e coordenadores, já que como Campelo (2017) traz, o programa passa por grandes fragilidades como os constantes cortes de verbas e recursos.

Um outro ponto que chamou atenção é que a Port. 2013 explicita que os acadêmicos tenham cursado pelo menos o primeiro período da graduação, já a Port. 2018 A) tem como requisito que os acadêmicos estejam na primeira metade do curso de graduação.

Em busca de respostas, encontramos na Port.2018 A), informações sobre o Programa Residência Pedagógica, que tem como público alvo, acadêmicos de cursos de licenciatura que já tivessem concluído no mínimo 50% da graduação e com isso pudemos perceber um provável motivo para esse novo requisito do Pibid. Tendo em mente que “O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores



formas de agir” (NÓVOA E VIEIRA, 2017, p. 25). Deduzimos que a Capes parece lançar uma *parceria* entre os programas para que os licenciandos tenham oportunidade de permanecer no ambiente escolar durante todo período de graduação.

Uma outra alteração está atrelada a formação dos professores supervisores, que nos primeiros documentos não é especificada, mas que vai sendo alterada qualitativamente para uma aproximação do supervisor com a área do subprojeto. Os documentos, Edital de referência e Ed. 2009, não mostram nenhuma necessidade de formação específica, as Port's.2010, 2013 e 2016 sugerem formação na área e os documentos seguintes explicitam a necessidade de ser licenciado na área/disciplina do licenciado que irá acompanhar.

Consideramos como qualitativa pelo fato de aproximar a área de formação da área de atuação e, efetivamente proporcionar ao licenciando o contato com o ambiente escolar e com o professor regente da mesma área de atuação, já que como Nóvoa e Vieira explicitam “o ponto central da formação de professores, em todo o mundo, prende-se com a relação entre a formação e a profissão” (NOVOA; VIEIRA, 2017, p. 26).

Identificamos também uma oscilação no número de participantes no programa enquanto bolsistas, com destaque na variação do número de acadêmicos por supervisor. Procurando por respostas, encontramos que “desde 2014, ocorreram sistemáticos cortes de recursos” (CAMPELO, 2017, p. 189). Além dessa informação o mesmo autor observou o aumento no número de acadêmicos por supervisor, com destaque à Portaria de 2016 e enfatiza o comprometimento da qualidade do trabalho, em torno dos atendimentos.

Identificamos também uma oscilação no número de participantes no programa enquanto bolsistas, com destaque na variação do número de acadêmicos por supervisor. Procurando por respostas, encontramos que “desde 2014, ocorreram sistemáticos cortes de recursos” (CAMPELO, 2017, p. 189). Além dessa informação, o mesmo autor observou o aumento no número de acadêmicos por supervisor, com destaque à Portaria de 2016 e enfatiza o comprometimento da qualidade do trabalho, em torno dos atendimentos. Já que este acompanha os bolsista, possui as responsabilidades enquanto professor regente e então inserir uma grande quantidade de futuros professores sob responsabilidade desse profissional, desqualifica o desenvolvimento do programa, e o acompanhamento direcionado a esses alunos, pois torna-se irônico pensar que o supervisor disporá de tempo hábil para fazer presente enquanto co-formador de todos os participantes.



Ponto três... aspectos gerais e financeiros:

Não podemos deixar de destacar uma conquista enorme para os licenciandos de cursos de graduação que foi a alteração dos cursos que o Pibid abrange. De início o programa pretendia alcançar apenas os cursos de licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática, mas a partir do Ed. 2009 foi disposto uma abrangência maior do programa.

Quadro 1: Cursos em abrangência no ano de 2009.

a) Para o Ens. Médio	b) Para o Ens. Fundamental	C) De forma complementar
I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio	I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.	I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

Fonte: as autoras.

A lacuna observada é que não se vê mais essas informações em nenhum outro documento do programa, seguindo então a proposta do Paradigma Indiciário e buscando por pistas sobre essa direcionalidade para certas áreas, chegamos a mais informações baseadas nos conhecimentos propostos por Silveira (2017) “O Pibid [...] teve como premissa inicial a atuação de estudantes dos cursos de licenciatura em química, física, matemática e biologia nas escolas públicas de educação básica. Tais estudantes deveriam ser oriundos de instituições públicas federais de ensino superior” (SILVEIRA, 2017, p.52). De acordo com o autor, essas áreas inicialmente escolhidas, foram selecionadas devido à baixa procura e alta evasão nos cursos de graduação. Mas a partir de 2009 novas áreas foram abrangidas, até que em 2012 todos os cursos de licenciatura poderiam submeter propostas ao Pibid.

A exclusividade de Instituições Federais exposta no Edital de Referência, também desaparece a partir do Ed. 2009, que passa a usar o termo IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior).

Apesar disso, na Port. 2010 já não se vê mais direcionamentos para IPES, o documento não expõe a possibilidade de participação de IES privadas, mas também não as exclui, deixando aberta a possibilidade. Na Port. 2016, surge uma novidade que parece aprovar a participação de



IES privadas, pois apresenta no item 5.4 a seguinte informação: “as IES privadas com fins lucrativos não farão jus aos recursos de custeio, estando obrigadas à contrapartida financeira calculada na forma especificada na letra a) do item 5.3” (BRASIL, 2016, p.7).

Atribuindo a definição e finalidade do custeio proposta na Portaria de 2010, Brasil (2010) temos esse como sendo o recurso que se destina, exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional. O termo até então muito presente nos primeiros documentos, é excluído depois da Port. 2016.

Durante o período em que esteve vigente, o valor desse recurso sofreu inúmeras variações.

Quadro 2: Valor do custeio conforme os respectivos documentos.

Documento	Custeio
Ed. de Referencia	15.000,00 por ano por área de conhecimento no Projeto aprovado
Ed. 2009	750,00 por aluno, não podendo exceder 15.000,00 por subprojeto. *Projetos que envolvessem atividades ou alunos de comunidades indígenas, dos remanescentes quilombolas e de escolas de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a verba, por subprojeto poderá ser acrescida do percentual de 40% (quarenta por cento), limitado ao montante de R\$ 21.000,00 (vinte e um mil reais)
Port. 2012	30.000,00 por subprojeto, por ano que daria em torno de 750,00 por aluno bolsista.
Port. 2013	No máximo 4.000,00 por aluno, por ano.
Port.2016	No máximo 250,00 por aluno, por ano

Fonte: as autoras.

De maneira geral todos os documentos sofreram mudanças no decorrer dos anos em análise, seja no número de bolsistas, no período vigente do subprojeto, na questão dos núcleos e até mesmo com o surgimento do programa RP. O que não teve alterações significativas foi o valor das bolsas, seguindo o valor proposto no Ed. 2009 temos os seguintes valores:

Quadro 3: Valor das bolsas 2009 e 2022.

2009	2022
Iniciação à docência R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais. II.de coordenação institucional R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais; III.de coordenação de área –R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais; IV.de supervisão R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais e até 14 bolsas por projeto institucional.	I - Iniciação à docência: R\$ 400,00 (quatrocentos reais); II - supervisor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); III - coordenação de área: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); IV - coordenador institucional: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

Fonte: as autoras.

Comparando os valores disponíveis no Ed. 2009 e na Port. 2022 A) e levando em conta todos os ajustes inflacionários, as pesquisadoras perceberam que a alteração dos valores foi



praticamente nula. O valor que é exposto no documento de 2022 permaneceu ativo desde a Port. 2012.

Ressaltamos que apesar da investigação ser do período de 2010 a 2022, no ano atual (2023), as bolsas do programa passaram por um reajuste.

REFERÊNCIAS

BORN, B. B.; PRADO, A. P. do; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 45, p. 1-22, jul. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945002003>

BRASIL. Decreto. nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

CAMPELO, T. da S.; DA CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor- supervisor (PIBID and the teaching education: interventions of the supervisor teachers in partner schools). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 188–203, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.108.

GATTI, B. A.. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 50, p. 51-67, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000400005>.

GATTI, B. A.. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, [S.L.], n. 100, p. 33-46, 18 fev. 2014. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (ÁGUIA).

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. Revista Crítica.

SEBASTIANI, R.; VERASZTO, E. V. PIBID: Análise dos portfólios reflexivos de um projeto interdisciplinar e a formação docente (PIBID: Analysis of the reflective portfolios of an interdisciplinary project and the teacher training). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 533–543, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.134.

SILVEIRA, H. E. da. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento (Memories about Pibid: conceptions, creation and dynamics of operation). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 50–62, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.215.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021.

