



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

**PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CAMINHOS LEGISLATIVOS E DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NA PUC GOIÁS**

THALES MATEUS BARBOSA DE MELO

GOIÂNIA
2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

**PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CAMINHOS LEGISLATIVOS E DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NA PUC GOIÁS**

Autor: Thales Mateus Barbosa de Melo
Orientador (a): Profa. Dra. Sandra Regina Longhin

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Química, como parte
dos requisitos exigidos para a conclusão do curso.

GOIÂNIA
2024

**A PARTICIPAÇÃO DA PUC GOIÁS NO PROJETO PIBID/CAPES:
CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Thales Mateus Barbosa de Melo

Orientador (a): Profa. Dra. Sandra Regina Longhin

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Química, como parte dos requisitos
exigidos para a conclusão do curso.

APROVADO EM ____/____/____.

Profa. Dra. Sandra Regina Longhin – EFPH – PUC Goiás

Profa. Dra. Vanda Domingos Vieira – EFPH – PUC Goiás

Profa. Dra. Bianka Carneiro Leandro – EFPH – PUC Goiás

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta pesquisa, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA em QUÍMICA

Ata de Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Curso

Aos dez dias do mês de dezembro de 2024, às 19:00 horas, em sessão pública na sala 405 do Bloco A da Área 6 da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na presença da Banca Examinadora presidida pela Professora Dra Sandra Regina Longhin, e composta pelos examinadores:

1. Membro: Dra. Bianka Carneiro Leandro

2. Membro: Dra. Vanda Domingos Vieira.

O estudante THALES MATEUS BARBOSA de MELO apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso II intitulado:

PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

CAMINHOS LEGISLATIVOS E DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NA PUC GOIÁS.

como requisito curricular indispensável para a integralização do Curso de Licenciatura em Química. Após reunião em sessão reservada, a Banca Examinadora deliberou e decidiu pela **APROVAÇÃO** do referido trabalho, divulgando o resultado formalmente ao estudante e demais presentes.

Na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais examinadores e pelo estudante. Fica formalmente definido que a nota final será registrada somente após a correção e entrega da versão final do trabalho, dentro das normas exigidas pelo Curso e pela PUC Goiás.

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRA REGINA LONGHIN
Data: 11/12/2024 15:21:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Presidente da Banca Examinadora:
Orientadora: Profa Dra Sandra Regina Longhin

Documento assinado digitalmente
gov.br BIANKA CARNEIRO LEANDRO
Data: 12/12/2024 19:12:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Membro
Profa. Dra. Bianka Carneiro Leandro

Documento assinado digitalmente
gov.br VANDA DOMINGOS VIEIRA
Data: 12/12/2024 20:41:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Membro
Prof. Dra. Vanda Domingos Vieira

Documento assinado digitalmente
gov.br THALES MATEUS BARBOSA DE MELO
Data: 12/12/2024 22:11:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Acadêmico
Thales Mateus Barbosa de Melo

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Diorrane Tomé Barbosa de Melo, minha companheira de vida e minha maior apoiadora, que acreditou em mim até mesmo quando eu duvidei.

Aos meus pais, Ozéias da Silva Barbosa e Maria de Lourdes Coelho Silva, que me ensinaram o verdadeiro significado de dedicação e perseverança, todo o mérito por ter chegado aqui é de vocês, e aos meus irmãos, Ozéias da Silva Barbosa Filho e Camilla Gabriele Barbosa, por serem os meus melhores amigos desde sempre.

A Deus, cuja graça e força tornaram possível cada conquista. Este trabalho é tão de vocês quanto meu.

AGRADECIMENTOS

À Coordenadora Institucional do PIBID da PUC Goiás, Profa. Dra. Sandra Regina Longhin, no qual desempenhou uma excelente gestão do programa na universidade. Agradeço por ter aceitado caminhar comigo nessa trajetória acadêmica desde o meu ingresso, de altos e baixos, no ensino superior, por ti eu nutro enorme admiração em todos os âmbitos presentes da nossa breve viagem, que chamamos de vida. A sua paixão pela docência e pela formação de professores foi essencial para a criação da minha leitura de mundo e o perfil de profissional que pretendo tornar-me ao longo dos muitos próximos anos enquanto formador de seres integrais, capazes de distinguir e refletir sobre as adversidades e torná-los protagonistas da própria história. Minha motivação à medida que as dificuldades iam surgindo ao longo do percurso acadêmico, foram solidificadas, graças a sua missão e valores para com os seus estudantes. Você foi, basicamente, o Obi-Wan Kenobi, se ele fosse um doutor Jedi e usasse tênis all star.

Agradeço, desde já, à banca examinadora, as professoras Dra. Bianka Carneiro Leandro e Dra. Vanda Domingos Vieira pela disposição em avaliar este trabalho. Suas expertises únicas e vasto conhecimento resultantes da vivência no programa serão de grande importância para o aprimoramento desta pesquisa. Reconheço a relevância do papel que desempenham não apenas nesta avaliação, mas também na formação acadêmica e profissional dos estudantes, e sou grato pela oportunidade de compartilhar os resultados deste estudo.

Ao Coordenador do curso de química da PUC Goiás, Prof. Dr. Danni Pereira Barbosa, por estar sempre presente no dia a dia dos alunos e por coordenar de um grupo de pesquisa voltados a compreender as práticas e contribuições do PIBID na PUC Goiás, no qual participo com este estudo apresentado.

Expresso minha gratidão a todos os profissionais da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás por todo o apoio na coleta de dados ao longo da realização do meu trabalho.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi iniciado como uma política pública de formação de professores no ano de 2007, modificando a estrutura e as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira. Com o decorrer dos anos e editais disponíveis para a proposição das universidades, o programa passou por diversas modificações significativas, oscilações nas suas continuidades e descontinuidades, causando o fortalecimento ou o enfraquecimento, por conseguinte, ocasiona a instabilidade da quantidade e qualidade de ações dos bolsistas e envolvidos. Essa pesquisa analisa esse percurso legislativo, o perfil de distribuição de vagas a partir de cada edital disponível, o comportamento da distribuição dessas vagas na PUC Goiás e quais as contribuições do programa para a formação de professores por meio do tratamento analítico dos dados brutos das portarias, editais e relatórios disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) pelo portal da CAPES correlacionados com a movimentação organizacional da instituição e dos participantes dos subprojetos, delineando parâmetros que possa auxiliar na evidência do diferencial para a formação inicial de professores.

Palavras-chave: PIBID, formação inicial de professores, políticas públicas.

ABSTRACT

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) was initiated as a public policy for teacher training in 2007, modifying the structure and competencies of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) with the aim of improving the quality of Brazilian public basic education. Over the years and with the publication of public notices available for proposals by universities, the program has undergone several significant modifications, oscillations in its continuity and discontinuity, causing it to be strengthened or weakened, and consequently, causing instability in the quantity and quality of actions by scholarship holders and those involved. This research analyzes this legislative path, the distribution profile of vacancies based on each available notice, the behavior of the distribution of these vacancies at PUC Goiás and the contributions of the program to teacher training through the analytical treatment of raw data from ordinances, notices and reports made available by the Ministry of Education (MEC) through the CAPES portal correlated with the organizational movement of the institution and the participants of the subprojects, outlining parameters that can help to highlight the differential for initial teacher training.

Keywords: PIBID, initial teacher training, public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Esquema dos Saberes mobilizados na orientação dos bolsistas.	18
Figura 2 - Distribuição das IES por categoria de esfera coletiva no Edital n° 63/2013	31
Figura 3 - Distribuição regional das IES no Brasil em 2013.....	32
Figura 4 - Distribuição regional das IES contempladas no Edital n° 63/2013.	33
Figura 5 - Cotas regionais disponíveis por edital.....	34
Figura 6 - Quantitativo de cotas no Centro-Oeste e Goiás.....	35
Figura 7 - Cotas disponíveis em cada um dos quatro últimos editais por região.....	35
Figura 8 - Relação de alunos de licenciatura da PUC Goiás e bolsas CAPES ofertadas.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das características das IES dos editais PIBID.	27
Quadro 2 - Quantitativo de alunos da PUC Goiás e vagas para o projeto Edital nº 7/2018. ...	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CA - Coordenador de Área

CI - Coordenador Institucional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

EAD - Educação a Distância

EFPH – Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás

ID - Iniciação à Docência

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas em Geral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

ProUni - Programa Universidade para Todos

PUC Goiás – Pontifícia da Universidade Católica de Goiás

RAG - Repositório Acadêmico da Graduação

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

RP - Programa de Residência Pedagógica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

S – Supervisor

SGC - Sociedade Goiana de Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ESTADO DA ARTE.....	17
3. REFERÊNCIAL TEÓRICO	20
Fundamentação do PIBID na perspectiva legislativa	20
Percurso legislativo.....	21
Contexto sócio-histórico do PIBID	23
Políticas para a formação de professores.....	28
4. METODOLOGIA	29
Procedimentos Metodológicos	29
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
7. REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Capes, que visa proporcionar aos discentes de licenciatura uma aproximação prática com as escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Com isso, podemos compreender que o PIBID oferece a oportunidade para toda esfera educacional envolvida, pois oferece bolsa de iniciação à docência aos estudantes participantes em cursos de licenciatura, que podem experienciar por meio do programa, o primeiro contato com a sala de aula na ótica do educador. O coordenador institucional (CI), que desempenha o papel de articulador do programa na universidade junto aos coordenadores de área (CA) e a CAPES, direcionando as ações de modo coerente com os objetivos esperados, o coordenador de área, que presta apoio na gestão dos projetos na Instituição de Ensino Superior e é o responsável pelo subprojeto, estabelecendo o elo de ligação entre Universidade-Escola-Bolsista, e o supervisor (S), que é o professor da educação básica na escola pública e estará encarregado de supervisionar, orientar e mediar as ações em campo junto aos bolsistas de iniciação (ID), e por consequência direta como ambiente prático, a comunidade escolar.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da PUC Goiás (2022), o PIBID tem como objetivo fortalecer a conexão entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da prática educativa, promovendo a integração de docentes e estudantes de graduação e pós-graduação por meio de projetos que unificam ações de pesquisa e extensão. Pensando em como o programa se monta enquanto política pública de formação de professores, Meireles (2019) nos remonta às continuidades e discontinuidades durante a trajetória histórica que inicia com a implementação do programa em 2007, suas abrangências ampliadas com posteriores editais até os cortes e incerteza da continuidade e maiores manutenções entre os anos 2015 e 2017. Em 2018, houve a abertura de vagas destinadas ao Programa de Residência Pedagógica (RP), como discursado na época, a modernização do PIBID com a estruturação similar ao seu precursor, com algumas particularidades que diferenciam ambos os projetos, principal mudança após esse hiato. Nos próximos editais pequenas alterações ocorreram, sendo a principal, a suspensão da RP no último edital de 2024.

Compreender os fundamentos e proposições para a criação do PIBID se faz importante para uma real contribuição nas dinâmicas e intencionalidades na adesão do programa pela Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás (EFPH) enquanto apoio à

formação integral dos licenciados nos diversos cursos da universidade e contribuições a comunidade. Desta forma, a pergunta que essa pesquisa pretende responder é: Quais os principais marcos legislativos que moldaram o PIBID ao longo do tempo, e de que forma a distribuição das bolsas contemplam os discentes dos cursos de formação de professores da PUC Goiás?

2. ESTADO DA ARTE

Para a formação do estado da arte, foi pesquisado no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* para que pudesse acompanhar a compreensão dos pesquisadores em educação acerca da temática PIBID enquanto política pública de formação de professores, muito encontra-se sobre os subprojetos e instituições da qual fizeram participantes dos editais disponíveis.

Ao pesquisar sobre o termo “PIBID” no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* foi possível observar que os diversos materiais disponíveis na plataforma são, principalmente, referentes a subprojetos nas quais os autores estão vinculados. Nesse cenário, até o momento dessa pesquisa, havia 988 resultados disponíveis para PIBID, com início em 2010, sendo 663 dissertações de mestrado e 198 teses de doutorado. E mesmo refinando a busca para o corte temporal dos 05 últimos anos, são 337 resultados desde 2019 e 2024, não há prazo exequível a análise crítica e detalhada de todo catálogo no prazo requerido para a realização dessa pesquisa.

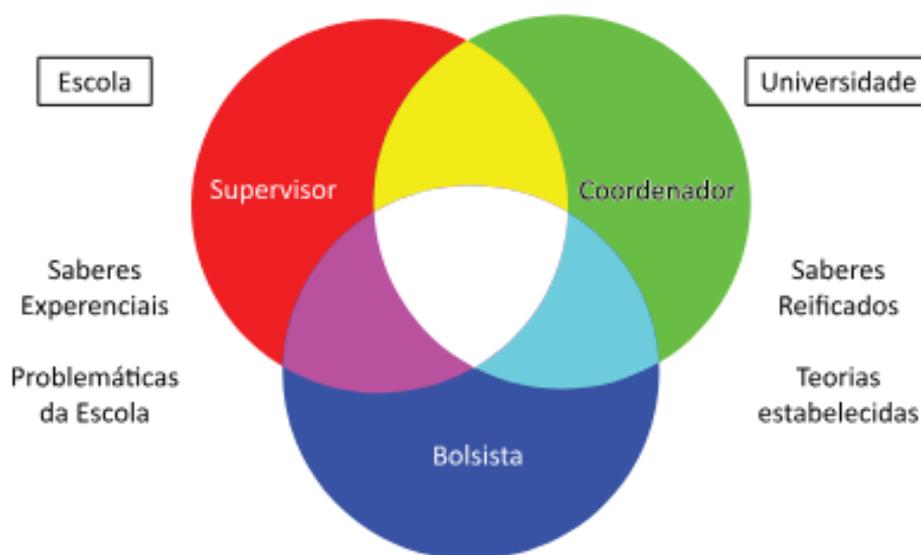
Considerando esse contexto de seguimento das produções com base na regionalidade institucional e subprojetos vinculados, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) ainda não houve um estudo qualitativo e quantitativo sobre os impactos que o PIBID vem proporcionando na formação de professores e apenas quatro resultados ao buscar o termo no Repositório Acadêmico da Graduação (RAG) da universidade, sendo apenas um dedicado a relatar a experiência e contribuições do programa para a introdução da prática docente.

De modo que pudesse ser mais coerente com os interesses do estudo apresentado nessa pesquisa, primeiramente foi selecionado uma dissertação de mestrado com o título “Compreendendo a Construção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid: Disputas e Intencionalidades” de Rafaella Franchin de Souza apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que pode auxiliar-nos a trazer um panorama do processo histórico envolvido na criação do programa a partir da análise descritiva das legislações e bases epistemológica da formação de professores. A autora organiza a escrita em 03 capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado como “O que dizem as pesquisas sobre o PIBID?”, onde aborda um levantamento de publicações de teses e dissertações que categoriza as temáticas abordadas nos trabalhos, como a contextualização do programa, legislações e agentes envolvidos na estrutura organizacional e o que esses autores compreendem enquanto a temática inserida ou em alguns casos, a ausência dela. No capítulo 2: “*O percurso sócio-histórico*” onde a autora busca demonstrar uma reflexão sobre a importância do estudo do contexto histórico levantado por outros autores e a relação do movimento de criação no contexto brasileiro com o que se passava simultaneamente no cenário

internacional da educação. E por fim o Capítulo 3 – “*Debates epistemológicos sobre as teorias educacionais: três leituras possíveis sobre os sentidos do PIBID*” busca compreender na epistemologia social das teorias educacionais, instrumentos e ferramentas teóricas que possam auxiliar uma análise mais abrangente do programa como um todo. (SOUZA, 2023).

Dentre os materiais de estudo selecionados fora do catálogo de teses e dissertações e do repositório acadêmico de graduação, encontramos o artigo “Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações” de Thairara M. Pereira, Caian C. Receptuti, Pedro H. Maraglia, Marcos Vogel e Daisy B. Rezende., publicado pela revista Química Nova na Escola, busca externalizar a dinâmica adotada pelo programa relacionando a experiência prática com o conhecimento teórico aprendido durante os anos iniciais da formação do estudante de licenciatura, propiciando uma legitimação da prática reflexiva por intermédio dos atores envolvidos na interlocução Universidade-escola, além de expor as semelhanças ligadas a influência do PIBID, entre os atributos na formação inicial de professores dos trabalhos analisados.

Figura 1- Esquema dos Saberes mobilizados na orientação dos bolsistas.



Fonte: Pereira, 2020.

A análise das Teses e Dissertações foram divididas em seis eixos temáticos, sendo Reflexão mediada; Concepções sobre a docência; Relações estabelecidas com o Estágio Supervisionado; Estratégias no ensino de química; Trabalho colaborativo; e Professores formadores do PIBID. (PEREIRA et al., 2020).

Outro artigo selecionado, foi o “PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência” de Antony Vinícius Bartochak, Everton Rodrigo Santos e Gustavo Roese Sanfelice, os autores abordam reflexões de cunho político-social sobre a estrutura histórica do Estado Brasileiro, comumente com pouca participação popular em suas estruturações e veementemente usados nos discursos de eleitorais, onde caracterizam desde as continuidades e descontinuidades explícitas a sutis alterações que provocam o ambiente de dúvidas acerca da estabilidade e fortalecimento do programa por meio da mobilização social, “de baixo para cima” para evidenciar as contribuições e desafios do PIBID enquanto política pública de formação de professores. (BARTOCHAK et al., 2021).

Por último, uma pesquisa de João Paulo M. Lima, Veleida A. Silva e Wilmo E. Francisco Junior também publicada pela revista Química Nova na Escola, intitulada como “Evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química: o que o PIBID tem a oferecer?” que busca investigar as principais causas de abandono em cursos de licenciatura, podem ser compreendidas como o conglomerado de situações dos estudantes universitários ingressantes às quais estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento pessoal, cognitivo e social, conforme trazido pelos próprios autores, podem ocasionar reprovações, uma não identificação pessoal com o curso e a sensação de falta de apoio institucional, que conseqüentemente, resultam a evasão ainda nos anos iniciais. Todavia, a presença de políticas públicas e institucionais expressam um significativo fortalecimento da formação de professores, exemplo disso é a relação da redução da taxa de evasão dos pibidianos se comparado aos estudantes que não participaram do programa institucional. Pois com a participação, além de permitir ao licenciando uma dedicação maior à formação, com o início da experiência docente devido a aproximação da Universidade com o Ensino Básico, o recurso financeiro recebido mensalmente auxilia nas despesas estudantis na Instituição de Ensino Superior (IES). (LIMA et al., 2022).

3. REFERÊNCIAL TEÓRICO

O PIBID, em seu formato, promove a formação inicial para estudantes de licenciatura, ao mesmo tempo em que oferece formação continuada para docentes das escolas públicas e das instituições de ensino superior participantes. Além disso, proporciona amplas oportunidades para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e atividades de extensão. O sucesso do PIBID pode ser observado em diversos aspectos, como seu crescimento expressivo, o aprimoramento de editais e regulamentações, a ampla participação das instituições envolvidas e a alta demanda de diretores escolares e secretários de educação pelos bolsistas. Além disso, destaca-se o volume significativo de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações, artigos e apresentações em eventos nacionais e internacionais. O programa tem como propósito principal fortalecer políticas que promovam mudanças nas práticas formativas de professores da educação básica, inserindo-se no contexto das IES. (GATTI et al., 2014).

Fundamentação do PIBID na perspectiva legislativa

Em 2007, a Portaria Normativa nº 38, redigida pelo Ministério da Educação (MEC) dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (Lei 11.502, 2007), modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.

De fato, a consolidação do PIBID se deu por intermédio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe no seu art. 6º uma continuidade extremamente relevante, pois o programa atenderia à formação de professores nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2010, p. 2).

Segundo a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, redigida pela CAPES, por meio da historicidade, busca atualizar o regulamento do programa e nos entrega disposições gerais e definições que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, como dito no Art. 2º. O Art. 4º, discrimina os objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores os cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013a).

Com isso, podemos compreender que o PIBID busca oferecer oportunidade para toda esfera educacional envolvida, pois oferece bolsa de iniciação à docência aos estudantes participantes em cursos de licenciatura, que podem experimentar por meio do programa, o primeiro contato com a sala de aula na ótica do educador. Contudo, se faz importante compreendermos que o caminho legislativo que se desenhcou, antes e após a institucionalização do programa, pode auxiliar o entendimento da dinâmica atual de funcionamento e manutenção do PIBID pela CAPES.

Percurso legislativo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de nº 9.394/96, instituiu a responsabilidade para o ensino superior, a formação de professores da educação básica (BRASIL, 1996). Com a finalidade de consolidar a mudança de dinâmica proposta na legislação, a CAPES ficou como órgão designado por articular ações que contribuíssem e assegurassem, de maneira efetiva, a qualidade da formação de professores, que a partir daquele momento, tornou-se responsabilidade integral do curso de nível superior.

Em 2007, a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES, criada também pela Lei nº 11.502/07, e em 2012, como o Decreto nº 7.692/12, manteve a sigla DEB, mas alterou o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, teve como principal objetivo de induzir e fomentar a valorização do magistério e a formação inicial e continuada de profissionais de educação básica (BRASIL, 2013b, p.5).

No art. 24, as atribuições legais dessa diretoria nos dizem que:

- I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;
- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
- IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e
- V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2013b).

Se observarmos de maneira mais isolada, o PIBID pode ser categorizado como formação inicial de professores de responsabilidade atribuída a essa diretoria, e podemos compreender a criação desses programas, enquanto política pública, como uma forma de o futuro professor ter a oportunidade aprender mais sobre a profissão, baseados em quatro princípios, sendo eles a conexão entre prática e teoria; integração entre escola e instituição formadora; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que a realça a responsabilidade social da profissão e; articulação entre ensino pesquisa e extensão (BRASIL, 2013b, p.13).

Ainda no mesmo texto do relatório, para que se faça possível a realização de um programa que cumpra seu propósito, o

Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para integração entre teoria e prática, para aproximação entre universidades e escola e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2013b, p.27)

Podendo com essa estratégia, incentivar que os alunos de licenciaturas, os professores dos centros formadores e professores da rede pública de ensino básico, possam destinar algumas horas semanais de trabalho voltados para a investigação, estudo e vivência do contexto para que o programa foi fundamentado, ou seja, a valorização do magistério e à melhoria da formação dos professores da educação básica. Nesse sentido, Camargo (2015) entende que o objetivo que esse relatório, e de certo modo, o programa em sua essência, é a colaboração heterogênea entre diferentes sujeitos na construção de uma cultura educacional, por meio da ação-reflexão-ação.

As portarias anteriores foram substituídas pelo Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, com uma regulamentação mais detalhada. De acordo com a DEB/CAPES, essa mudança reflete uma preocupação com a institucionalização e a continuidade do Programa dentro das políticas públicas voltadas à formação de docentes.

Contexto sócio-histórico do PIBID

Desde a sua criação, no documento que regulamenta o PIBID, já apontavam a dificuldade que profissão docente tem enfrentado em atrair o interesse de novos estudantes para o nível superior. Então o programa busca motivar estudantes de licenciatura a vivenciarem a realidade das escolas públicas, participando do dia a dia escolar de forma ativa. As IES que oferecem cursos de licenciatura podem enviar suas propostas de projetos, seguindo as regras estabelecidas nos editais de seleção. No programa, as atividades dos futuros professores são guiadas por um professor universitário e acompanhadas por um docente experiente da escola. Além disso, todos os participantes — licenciandos, supervisores e coordenadores — recebem bolsas com valores definidos de acordo com suas funções (BRASIL, 2007).

Arroyo (2007) critica tanto os cursos de licenciatura quanto as propostas curriculares formuladas após a LDB, apontando que, ao se basearem em diretrizes e normas como representações do real e ao adotarem modelos idealizados de docência, essas propostas desconsideram a prática concreta dos professores e as condições reais de trabalho. Saviani (2009) também faz um alerta em relação à formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando o risco de que a formação universitária priorize excessivamente a cultura geral e os conteúdos específicos, deixando em segundo plano a formação pedagógica e a discussão de questões fundamentais da educação infantil. O programa tem o potencial de portar-se como esse elo entre a teoria idealizada e a prática real apontada pelos autores citados.

Segundo o ponto de vista de Moretti (2014), o modelo que mais se aproxima para a constituição de novas políticas públicas, o ciclo é composto por três contextos principais que se interrelacionam, sem uma ordem sequencial ou temporal fixa. Esses contextos funcionam como espaços de disputa entre diferentes grupos de interesse. O primeiro é o contexto de influência, onde são construídos os discursos que fundamentam as políticas. O segundo é o contexto de produção de texto, em que os documentos políticos são elaborados com uma linguagem que busca conciliar interesses e evitar conflitos, geralmente voltada ao público geral.

Por fim, há o contexto da prática, que é o espaço onde os textos políticos são interpretados e concretizados no cotidiano, gerando novos embates a partir dessas interpretações.

Quando o PIBID foi estruturado, ainda em 2007, foi pensado para atender o déficit de professores nas escolas e licenciaturas, principalmente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido ao histórico dessas disciplinas de maior carência reconhecida de professores, para atuar no ensino médio da educação básica pública (MARIANO, 2019). Contudo, diante a uma intervenção emergente, no Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, as inscrições de curso superior estavam destinadas apenas para Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, e atenderam nesse primeiro momento, cerca de 3000 bolsas (GATTI et al., 2014).

Com o programa atendendo as expectativas em sua fase inicial, no ano de 2009 em diante, diversos novos editais foram publicados pela CAPES para ampliação progressiva e institucionalização do programa, como no Edital CAPES nº 02/2009, ampliando as instituições contempladas de apenas instituições federais para também, instituições estaduais de ensino superior; O Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; No Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad a ampliação para instituições que trabalham nos programas de formação de professores PROLIND e PROCAMPO; O Edital nº1/2011, para Instituições Públicas em Geral – IPES; O Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 foi para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição; No Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni; e por último nessa sequência em um curto período de tempo, o Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade.

Em 2010, a CAPES publicou o Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) para integrar e atender a todas outras modalidades de educação básica, como a educação de jovens e adultos, indígena, quilombola e do campo, por meio de IES que participavam de Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) ou Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Portanto, em 2013, no Edital nº 66/2013 CAPES, os mesmos objetivos foram designados com a nomenclatura de Pibid-Diversidade.

A Portaria CAPES nº 096 (BRASIL, 2013a), nos mostra no artigo 6º, as características e dimensões que compõem um projeto institucional:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013a).

Outras exigências e recomendações são parte do processo, como no artigo 7º que visa contemplar a prática dos estudantes de IES nas escolas da rede pública; respeitar o contexto educacional da região em que a atividade será desenvolvida; atividades de socialização dos impactos e resultados; aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores; e questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social que devem se fazer presente em todos os subprojetos (BRASIL, 2013a).

No artigo 14º do mesmo texto, dá as disposições para a seleção de um projeto por meio de uma análise técnica, onde atende a análise da formalidade, com a finalidade de verificar documentação e o atendimento as normas da instituição ao programa, e da análise de méritos, realizada por uma comissão de professores especialistas na área de formação de professores, por meio de critérios dispostos no artigo 15º, sendo eles:

- I – a relevância das propostas;
- II – a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos;
- III – a implementação, execução e avaliação do projeto institucional;
- IV – a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange;
- V – os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais;
- VI – outros critérios exigidos em edital (BRASIL, 2013a).

Após a avaliação, os projetos propostos pelas IES poderão ser recomendados pela comissão como aprovação integral para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida; aprovação com recomendação para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida; aprovação parcial para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados e; não aprovação.

O próximo edital de chamada pública da publicado pela CAPES foi apenas em 1 de março de 2018, com o Edital nº 7/2018, retificado na Portaria 45 de 12 de março e com início das atividades em agosto de 2018 (BRASIL, 2018a). A alteração mais significativa da estrutura desse projeto com o anterior, foi a mudança de perfil dos bolsistas, que até então poderiam ser estudantes de licenciatura de qualquer período, porém na nova portaria, apenas poderiam se candidatar bolsistas que não concluíram a primeira metade do curso (BRASIL, 2018b).

A concessão de bolsas do PIBID e do recém-criado Programa Residência Pedagógica (RP), publicado no Edital nº 6/2018 (BRASIL, 2018c). Com isso, houve uma significativa mudança no quadro de distribuição de vagas, redistribuindo o quantitativo geral de bolsas, principalmente se encarmos a Residência Pedagógica como uma cisão, ou modernização do modelo adotado pelo PIBID, conforme trazido pelo governo durante a implementação, em que os bolsistas contemplados são os estudantes da primeira metade do curso e, a partir desse edital, a RP é a responsável pelo desenvolvimento dessa formação para os estudantes mais experientes, próximos das etapas de conclusão e inserção no mercado de trabalho.

Estrategicamente, o foco dos próximos editais será apenas os que se dispõem ao programa PIBID, pois a RP detém de seus próprios objetivos, regulações, continuidades e descontinuidades, assim como no PIBID. Contudo, se faz importante compreender que a idealização de RP, enquanto política pública, não foi tratado como inédito no senado, dado que outrora, propostas inspiradas ao modelo de residência médica, foram tramitadas com diversas outras nomenclaturas. Desde então, o que não havia ocorrido era uma estruturação que pudesse sugerir um eminente êxito em sua implementação e continuidade. Todavia, Meireles (2019) remonta as duras críticas sofridas por instituições educacionais, como a Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), perante a leitura de um programa reducionista da formação de professores, sem objetivo claro de nexos entre teoria e a prática, e afasta o fazer docente de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Além de uma política emergente, como uma proposta aligeirada e fragmentada de formação de professores. A seguir veremos um quadro que nos demonstra a característica das IES participantes de cada edital CAPES desde sua criação.

Quadro 1 – Descrição das características das IES dos editais PIBID.

Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Instituições federais de ensino superior - IFES
Edital CAPES nº 02/2009	Instituições federais e estaduais de ensino superior
Edital CAPES nº 18/2010	Instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo
Edital CAPES nº 1/2011	Instituições públicas em geral - IPES
Edital CAPES nº 11/2012	Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição
Edital CAPES nº 61/2013	Instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni)
Edital CAPES nº 66/2013	Pibid-Diversidade
Edital CAPES nº 7/2018	IES pública ou privada sem fins lucrativos
Edital CAPES nº 2/2020	IES públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do ProUni
Edital CAPES nº 23/2022	IES públicas, privadas e comunitárias
Edital CAPES nº 10/2024	IES em geral

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro apresentado, observamos como se deu a dinâmica de elegibilidade das IES para os projetos do programa até a configuração como conhecemos hoje. A PUC Goiás é uma instituição privada de ensino superior mantida pela Sociedade Goiana de Cultura (SGC). A universidade tem uma identidade católica, comunitária e filantrópica. Comprometida com a formação humana integral, a produção e socialização do conhecimento e a difusão da cultura universal. Devido a isso, a instituição pôde submeter projetos apenas em 2010.

Políticas para a formação de professores

Conforme Freitas (2016) entendemos que as políticas educacionais possuem, em sua essência, uma dimensão geográfica e escalar, pois, envolvem uma multiplicidade de sujeitos distribuídos em diferentes níveis. Além disso, elas são moldadas por influências filosóficas, teórico-metodológicas e econômicas, passando pelos responsáveis pela formulação dos textos políticos que as expressam e alcançando, por fim, os sujeitos que as implementam e vivenciam diretamente no ambiente escolar.

Outros programas de formação inicial e continuada referentes à professores da educação básica tiveram presentes na história do Brasil nas últimas décadas, como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), criada em 2004, com objetivo de atender essa demanda, no entendimento da essencialidade do componente na profissionalização da docência. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) formulado em 2009, voltado para a qualificação adequada dos professores da educação básica da rede pública que atuam fora da sua área de formação.

O próprio programa de Residência Pedagógica é um exemplo mais próximo. O PIBID proporciona aos estudantes da primeira metade do curso uma vivência prática no ambiente escolar. Por sua vez, a RP é direcionada aos alunos da segunda metade da licenciatura, oferecendo atividades que fortalecem tanto sua formação teórica quanto prática, além de promover seu desenvolvimento profissional. Em ambos os programas, as ações realizadas pelos bolsistas são voltadas à rede pública de educação básica por estudantes de licenciaturas servindo como política de formação inicial para esses e formação continuada para os professores supervisores e coordenadores.

Segundo Meireles (2019) a denominação semelhante entre o modelo de formação docente e o modelo médico parece obscurecer as desigualdades existentes na formação e valorização dessas duas áreas profissionais. Enquanto a residência médica é realizada após a graduação e é frequentemente uma exigência para concursos públicos, tendo como objetivo principal o aprimoramento profissional, a ampliação do conhecimento científico e a garantia de um atendimento de qualidade à sociedade, a residência pedagógica segue um caminho diferente. Oferecida para um número restrito de estudantes durante a graduação, a residência pedagógica enfrenta desafios significativos, como a baixa atratividade da carreira docente, amplamente associada à baixa remuneração, um ponto destacado por diversos especialistas na área da educação.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa documental, pois de acordo com Gil (2002) a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. De acordo com Poupart et al. (2008), o uso de pesquisas qualitativas pode ser justificado por três argumentos principais. Primeiro, do ponto de vista epistemológico, elas permitem explorar em profundidade a perspectiva do indivíduo, facilitando a compreensão de suas ações no contexto social. Em segundo lugar, sob uma perspectiva ético-política, essas pesquisas possibilitam uma melhor compreensão dos dilemas enfrentados pelos sujeitos. Por último, do ponto de vista metodológico, destacam-se como uma ferramenta eficaz para acessar as experiências vividas pelos atores sociais.

Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma análise documental quantitativa dos editais disponíveis publicamente na página do PIBID no site oficial da CAPES/MEC, na seção Editais e Seleções – Pibid. Essa análise considerou as características extrínsecas dos textos de chamadas públicas direcionadas às IES interessadas e aptas a propor projetos. Após compreender o perfil das instituições contempladas, foi possível mapear a participação da PUC Goiás no programa e avaliar, de forma quantitativa, a relevância da universidade em relação ao número de bolsas disponibilizadas pelo governo desde sua adesão ao programa federal.

Essa análise inicial permitiu o recorte temporal de 2010 a 2024, período em que a PUC Goiás esteve habilitada para submeter projetos e subprojetos. O objetivo foi examinar o perfil de distribuição das bolsas, identificar quais estudantes foram beneficiados e avaliar o impacto do programa no contexto acadêmico por meio do percentual de estudantes contemplados.

Entre 2010 e 2013, ocorreram mudanças significativas na estruturação do programa, uma vez que essa era a fase inicial de implementação e ajuste das dinâmicas que permaneceriam até o edital de 2018. Assim, delimitamos a análise dos dados divulgados pelo MEC sobre a distribuição de bolsas, considerando o número de estudantes da PUC Goiás e a relação entre bolsas concedidas e matrículas ativas nos cursos de licenciatura participantes, abrangendo o período de 2018 a 2024, ano de publicação deste estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados públicos e institucionais, na intenção de evidenciar os impactos e as participações da PUC Goiás no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo Lacey (2011), é essencial que os cientistas conduzam suas pesquisas de maneira imparcial, o que não implica excluir os valores éticos e sociais, mas integrá-los adequadamente. Dessa forma, assegura-se que todos os valores relevantes sejam considerados nas deliberações que fundamentam decisões democráticas. Compreendendo o PIBID surgem reflexões sobre a adesão das IES ao programa e a forma como as bolsas são distribuídas entre os estudantes, considerando-o enquanto política de formação inicial de professores. Quais segmentos da comunidade acadêmica são atendidos pelo programa? Existe equidade na distribuição das cotas ou proporcionalidade em relação ao número de estudantes? E como a PUC Goiás organiza a distribuição dessas bolsas nos projetos?

Buscando garantir o ingresso e a permanência de estudantes nos cursos de formação de professores, a PUC Goiás instituiu em 2010, o Vestibular Social. Uma iniciativa voltada para enfrentar a baixa demanda nas licenciaturas. Este programa tem como base o princípio da inclusão social, entendendo o acesso à universidade como um meio de democratizar o conhecimento historicamente construído pela coletividade. No âmbito das políticas voltadas à formação docente, destaca-se o PIBID, uma iniciativa fruto da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) do Ministério da Educação (MEC).

A coordenação institucional do PIBID na PUC Goiás tem como diretriz fortalecer a conexão entre a educação superior e a educação básica. Suas ações priorizam a criação de propostas pedagógicas que promovam a qualificação do ensino público, além de incentivar práticas colaborativas que aproximem a Universidade das escolas públicas de educação básica. Essas iniciativas têm como meta central o desenvolvimento de metodologias inovadoras que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

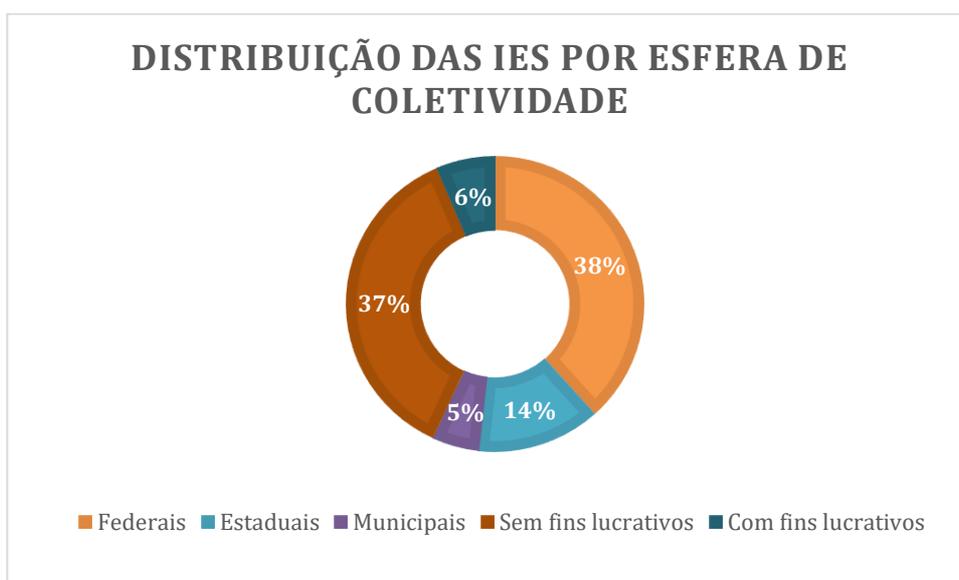
A importância do programa é reconhecida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da PUC Goiás quando nos traz que “o PIBID visa promover a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão no campo da prática educativa, envolvendo ações integradas de docentes e estudantes de graduação e pós-graduação em projetos de pesquisa e extensão (PUC Goiás, 2022, p.71). As políticas e diretrizes que orientam o ensino de graduação na PUC Goiás incluem a integração do PIBID nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura. Essa inclusão busca documentar de forma clara como se dá a conexão entre os cursos de formação

docente e as redes públicas de ensino, destacando os programas, projetos e convênios em vigor. Dentre eles, o Pibid ganha especial relevância, evidenciando sua abrangência e a importância de suas contribuições para todos os envolvidos no processo educacional.

O Pibid iniciou atendendo a 3.088 bolsistas em 2007, oriundos de cursos de física, química, biologia e matemática voltados ao Ensino Médio, foi originalmente direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior atendendo 43 instituições no país. Com o tempo, o programa expandiu-se significativamente, em 2009, um novo edital passando a incluir Universidades Estaduais com 10.606 bolsas, seguido de um novo edital em 2010, abrangendo também as IES Municipais e Comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos com a adição de 3.020 bolsas ofertadas para ID, no qual iniciou a trajetória da PUC Goiás no programa. Em 2012, o número de bolsas oferecidas chegou a 49.321, distribuídas entre 40.092 licenciandos, 3.052 coordenadores de área e 6.177 professores supervisores (BRASIL, 2012). Em 2014, o programa continuou a crescer, envolvendo 90.254 bolsistas distribuídos por 855 campi de 284 instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Dentre essas, 29 também desenvolvem programas voltados para áreas como a educação escolar indígena e a educação do campo (GATTI et al., 2014).

No edital nº 63/2013, o PIBID Diversidade, pode ser localizado o total de 313 IES públicas, de domínios das três esferas do poder público e privadas, com ou sem fins lucrativos, distribuídos conforme na figura a seguir:

Figura 2 - Distribuição das IES por categoria de esfera coletiva no Edital nº 63/2013

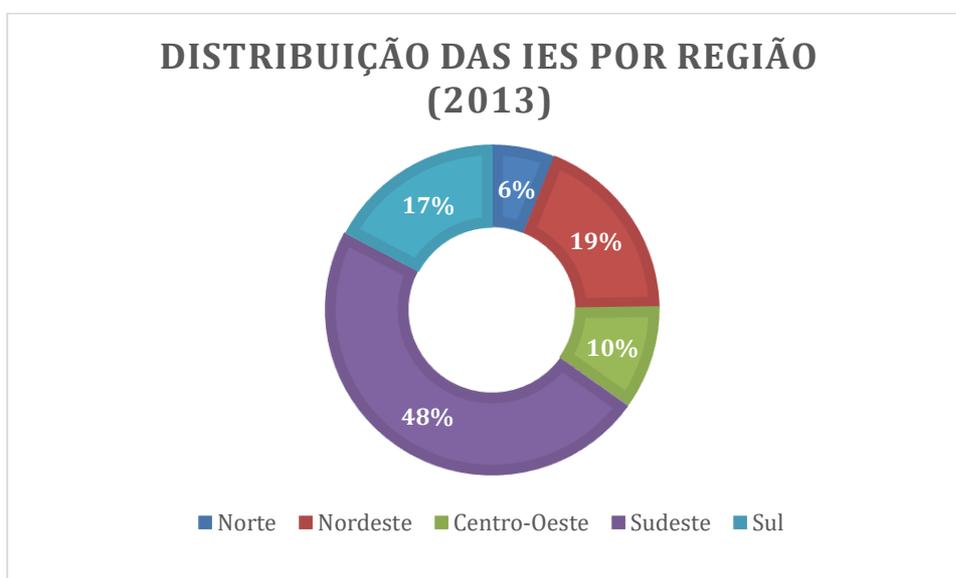


Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/DEED, 2013.

As universidades federais lideraram em número de projetos aprovados, representando 38% do total e abrangendo 120 instituições. Em seguida, vieram as instituições filantrópicas sem fins lucrativos, com 37% das aprovações, totalizando 115 instituições. Já as universidades estaduais tiveram 42 projetos aprovados, enquanto as filantrópicas com fins lucrativos contaram com 20 aprovações, e as municipais completaram a lista com 16 instituições selecionadas no edital.

A geografia da distribuição das IES que foram contempladas com projetos nesse edital também pode ser alvo de discussão no que tange a heterogeneidade da população brasileira. Por exemplo, no ano de 2013, segundo o Resumo Técnico 2013 – Censo da Educação Superior, elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possuía 2.391 IES, com 146 instituições na região Norte, 446 situadas no Nordeste, 241 atendendo o Centro-Oeste, 413 na região Sul e 1.145 presente no Sudeste brasileiro (MEC/INEP/DEED, 2013). Na figura 3 e figura 4, podemos entender melhor a relação entre o quantitativo de IES que estavam atuantes em cada região geográfica com proporção de aprovações dos projetos com essas regiões. A figura 3 é uma figura que representa a distribuição percentual das IES no Brasil por região.

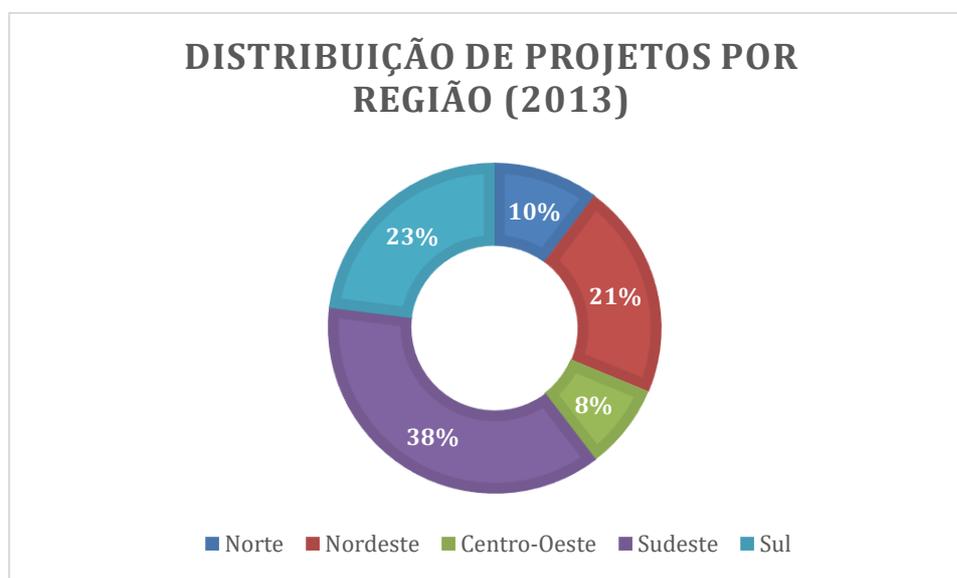
Figura 3 - Distribuição regional das IES no Brasil em 2013.



Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/DEED, 2013.

Na figura 4 apresenta a relação percentual dos projetos aprovados em relação as mesmas regiões mostradas anteriormente. Com isso podemos ter uma breve noção de proporcionalidade dessa relação entre o total de IES e Projetos em andamento.

Figura 4 - Distribuição regional das IES contempladas no Edital n° 63/2013.



Fonte: MEC/CAPES, 2013c.

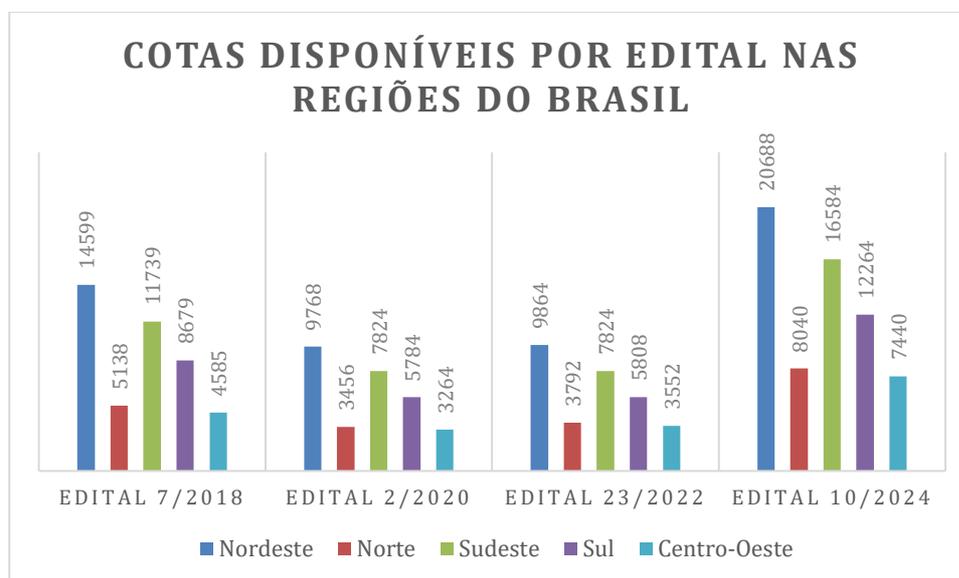
A análise da distribuição dos projetos por região, conforme ilustrado no gráfico, mostra que o Sudeste lidera com 117 projetos aprovados, correspondendo a 38% das cotas. Em seguida, o Sul aparece com 72 aprovações, representando 23%, e o Nordeste com 66 aprovações, totalizando 21%. O Norte teve 32 projetos aprovados, equivalente a 10%, enquanto o Centro-Oeste ficou com 26 aprovações, representando 8% do total de cotas disponíveis no edital.

Ao analisar a proporcionalidade dos dados, buscou-se identificar se existe uma relação equilibrada ou se alguma região é menos favorecida na aprovação de projetos e, conseqüentemente, na inclusão de estudantes bolsistas de licenciaturas. Após a comparação, constatou-se uma relativa proximidade nos valores relacionados à distribuição de cotas, uma característica que se manteve nos editais subsequentes. Contudo, no Sudeste, observou-se uma disparidade mais acentuada, com a relação entre aprovações e número de IES alcançando uma diferença de 10%. Essa região, no entanto, concentrava cerca de 48% das IES registradas no MEC no período.

A partir do edital de 2018, algumas mudanças foram introduzidas na dinâmica da CAPES em relação ao programa. A principal delas foi a implementação de um edital específico para o programa de Residência Pedagógica (RP), que permaneceu em vigor nos anos de 2020 e 2022. Entretanto, em 2024, no edital n° 10/2024, o programa foi descontinuado (ou temporariamente suspenso, conforme o termo adotado), com os recursos sendo novamente

destinados exclusivamente ao PIBID. A figura a seguir apresenta a distribuição de bolsas por região nos editais de 2018, 2020, 2022 e 2024.

Figura 5 - Cotas regionais disponíveis por edital.

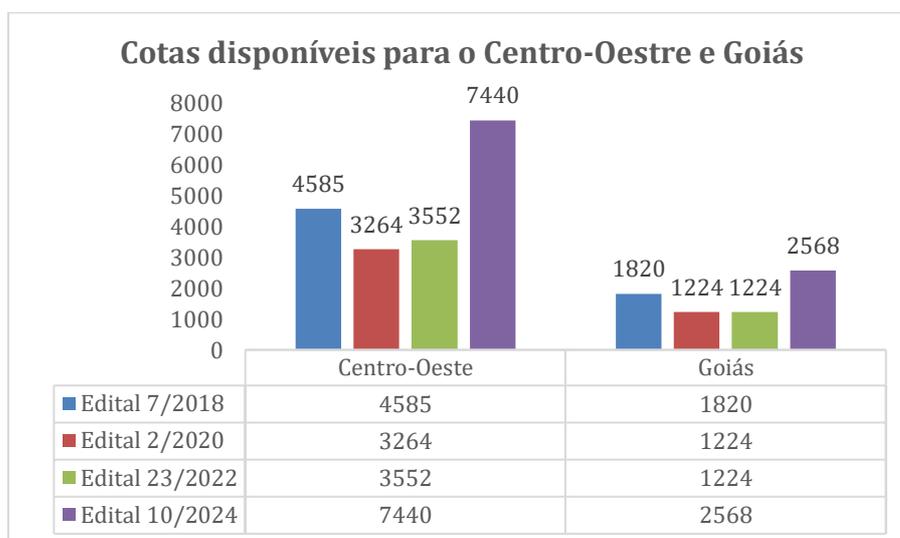


Fonte: MEC/CAPES, 2018, 2020, 2022, 2024.

Entre os editais de 2018 e 2020, houve uma redução significativa de cerca de 33% no número de cotas, passando de 44.740 para 30.096 bolsas. Em 2022, foi registrado um pequeno aumento, inferior a 3%, com a disponibilização de 30.840 cotas. Contudo, o edital mais recente apresentou um crescimento expressivo, mais que dobrando o total anterior, alcançando 80.040 cotas. Desse total, 65.016 foram destinadas às IES, 5.016 aos subprojetos do Pibid Equidade e 10.008 aos subprojetos de Alfabetização.

Estudar a trajetória do número total de cotas oferecidas pela CAPES em nível nacional é fundamental para compreender tanto a abrangência do programa quanto a diversidade de dados, relatos, experiências e práticas proporcionadas às instituições de ensino e pesquisa. Esse panorama também destaca a significativa produção acadêmica e os trabalhos independentes realizados por pesquisadores vinculados às diversas IES contempladas com projetos e subprojetos. Na figura a seguir, são mostrados os dados da região Centro-Oeste, destacando o estado de Goiás para melhor análise da representatividade do estado na distribuição geral de cotas para bolsistas ID no país.

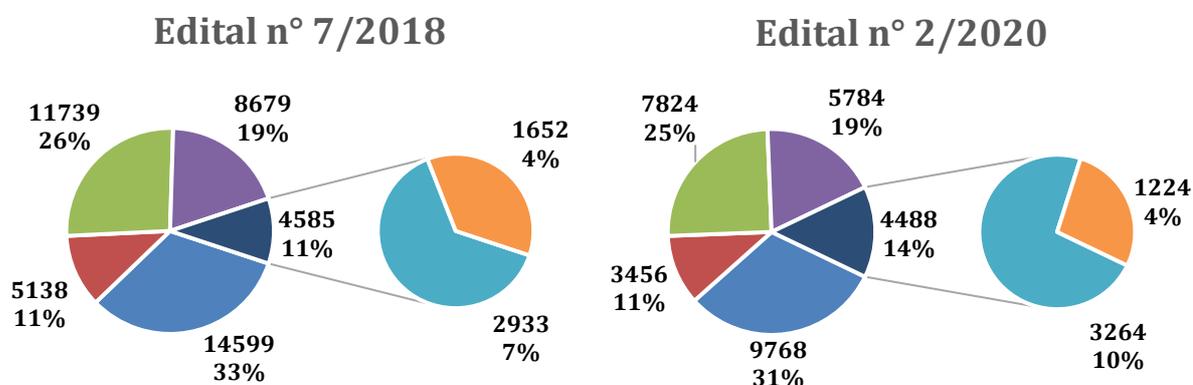
Figura 6 - Quantitativo de cotas no Centro-Oeste e Goiás.

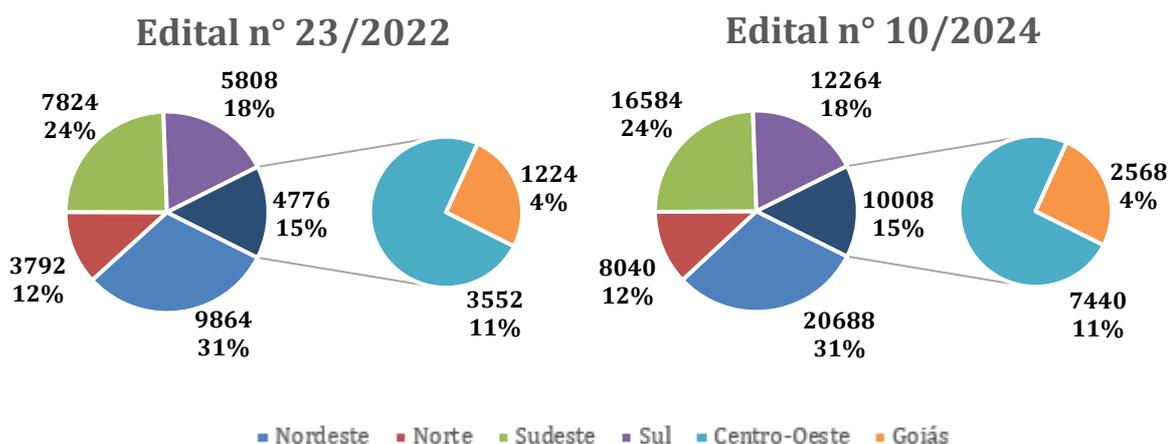


Fonte: MEC/CAPES, 2018, 2020, 2022, 2024.

Concentrando-se na região Centro-Oeste, especialmente no estado de Goiás, torna-se possível avaliar o impacto do programa na formação de professores, com destaque para a PUC Goiás. Antes de aprofundar nos dados específicos da Universidade, a figura abaixo oferece uma representação mais ampla da distribuição geral das cotas por região. Adicionalmente, ela apresenta a participação proporcional do estado de Goiás tanto no cenário nacional quanto no regional. Na figura, é apresentado os gráficos de setores, a primeira visualização de cada edital mostra a divisão por regiões, enquanto a segunda, menor, ressalta o Centro-Oeste, com foco particular no estado de Goiás.

Figura 7 - Cotas disponíveis em cada um dos quatro últimos editais por região.





Fonte: MEC/CAPES, 2018, 2020, 2022, 2024.

Em 2022, o Centro-Oeste possui registradas no MEC, 289 instituições de ensino superior, Goiás, o estado mais populoso da região com 7,2 milhões de habitantes, está 116 IES que oferecem cursos presenciais e EAD distribuídos em 246 municípios. Nesse mesmo ano, Goiás registrou 261 mil estudantes matriculados. O estado responde, em média, por 4% das cotas de bolsas disponibilizadas nacionalmente, percentual que reflete proporcionalmente ao quantitativo geral IES instaladas que atendem a região goiana.

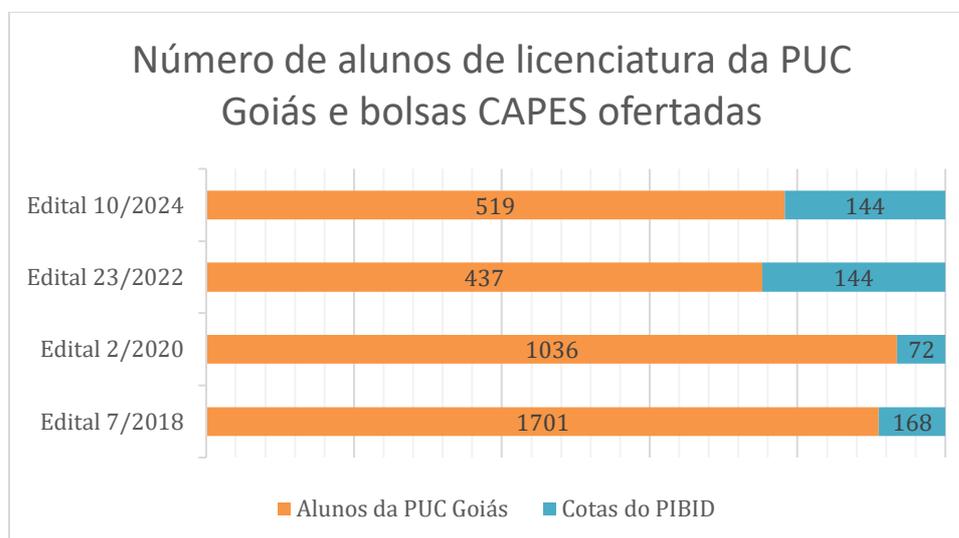
Nos últimos quatro editais, observou-se um padrão tanto no período de execução dos projetos, fixado em 18 meses, quanto na periodicidade de publicação de novos editais, que ocorre a cada dois anos. No entanto, o número total de bolsas apresentou oscilações, ficando aquém do esperado, principalmente devido ao início das atividades do programa Residência Pedagógica, instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

Apenas em 2024 foi possível perceber um aumento expressivo nas cotas do Pibid, embora isso tenha ocorrido às custas da continuidade da Residência Pedagógica. Paralelamente, a quantidade de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura da PUC Goiás sofreu uma redução significativa: queda de 39% entre 2018 e 2020, seguida por 58% entre 2020 e 2022. No entanto, houve um aumento de 19% de 2022 a 2024. Quando analisamos o período de 2018 a 2024 como um todo, o declínio é alarmante, com uma redução de 69% no total de alunos matriculados nos cursos de formação de professores da universidade.

Essa queda levanta questionamentos sobre as razões por trás da diminuição na procura por licenciaturas. Seria reflexo de um desinteresse ou de barreiras específicas para esta modalidade de ensino? Ou será que o fenômeno se estende também aos cursos de bacharelado e tecnólogo? A figura 8 ilustra um gráfico da relação entre o número total de estudantes de

licenciatura da universidade e a quantidade de bolsas ofertadas pela CAPES nos períodos mencionados.

Figura 8 - Relação de alunos de licenciatura da PUC Goiás e bolsas CAPES ofertadas.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A análise desses dados revela que, em 2020, a relação entre alunos e bolsas ofertadas alcançou mais de 14 alunos por bolsa, sendo esse o período com o menor número de cotas disponíveis para a universidade entre os anos avaliados. Em 2018, essa relação foi de aproximadamente 10 alunos por bolsa. Por outro lado, o edital de 2022 apresentou a melhor relação aluno/bolsa, com três alunos por bolsa. No entanto, isso não foi resultado de uma política de ampliação de recursos e cotas, mas sim consequência da significativa redução no número de estudantes com matrículas ativas nos cursos de licenciatura em comparação com anos anteriores. Por fim, o último edital registrou uma relação de 3,6 alunos por bolsa.

A diminuição no número de estudantes matriculados em cursos de licenciatura pode estar relacionada aos impactos da pandemia de COVID-19 no estilo de vida dos jovens, afetando tanto o ingresso quanto a permanência no ensino superior. No entanto, é igualmente importante investigar se essa tendência se estende a outras modalidades de ensino, diferentes tipos de instituições e diversas regiões do país.

Além das bolsas ofertadas pela CAPES, a PUC Goiás também ofereceu vagas para alunos voluntários que, por não atenderem aos critérios do edital ou por outras razões, não foram contemplados com a bolsa, mas desejam participar do programa. No edital de 2022, a própria universidade disponibilizou bolsas adicionais, que concediam descontos na mensalidade para estudantes interessados em desenvolver pesquisas no âmbito do PIBID. No

quadro a seguir apresenta a representatividade dos cursos dos bolsistas em 2018, período em que a universidade ainda não adotava o modelo de subprojetos multidisciplinares. Naquele ano, foram destinadas 30 vagas ao grupo dos cursos de Química, Física e Matemática, com 10 vagas para cada curso. Da mesma forma, o conjunto formado pelos cursos de Geografia e História também recebeu 30 vagas, distribuídas igualmente com 15 para cada.

Quadro 2 - Quantitativo de alunos da PUC Goiás e vagas para o projeto Edital n° 7/2018.

Edital n° 7/2018			
CURSO	ALUNOS	BOLSAS	%
PEDAGOGIA	477	60	13%
FILOSOFIA	33	0	0%
FÍSICA	74	10	14%
QUÍMICA	108	10	9%
ED. FÍSICA	410	30	7%
BIOLOGIA	117	30	26%
GEOGRAFIA	67	15	22%
HISTÓRIA	184	15	8%
MATEMÁTICA	86	10	12%
LETRAS	145	30	21%
Total	1701	210	12%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Quando os subprojetos ainda eram organizados por curso, como mostra o quadro 2, o total de bolsas concedidas foi de 210. Entretanto, a universidade contava com 1.701 estudantes matriculados em licenciaturas, o que representa apenas 12% do total de alunos contemplados pelo programa. O curso com maior número de matrículas era Pedagogia, com 477 alunos, dos quais 60 receberam bolsas. No entanto, os cursos com maior participação de seus alunos no projeto naquele ano foram Biologia, representando 26% e Geografia, mesmo que em um subprojeto multidisciplinar, atendeu 22% dos estudantes no programa.

A partir desse momento, a universidade passou a estruturar suas propostas de forma interdisciplinar, integrando subprojetos multidisciplinares nos editais subsequentes. Um marco importante foi o edital n° 23/2022, no qual a região Centro-Oeste conquistou as três primeiras posições no ranking nacional de qualificação de projetos e subprojetos para adesão ao programa, com a PUC Goiás alcançando o primeiro lugar com pontuação máxima.

Nesse ano, foram implementados seis subprojetos no edital interno EDITAL N. 36/2022-PROGRAD, cada um com 30 vagas. Entre eles, o subprojeto "Conteúdos e

Metodologias Ativas em Linguagens e suas Tecnologias", que buscou aprofundar conhecimentos estruturantes para a aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais. Esse subprojeto teve como foco estruturar arranjos curriculares que considerassem tanto o contexto local quanto as possibilidades com alunos dos cursos presenciais e na modalidade de Educação a Distância (EAD) para Letras Português (EAD), Letras Inglês (EAD), Letras Português/Inglês, Letras Português, Pedagogia (EAD), Pedagogia e Educação Física.

Os subprojetos multidisciplinares desenvolvidos abordam diferentes áreas de conhecimento, envolvendo diversos cursos participantes. O subprojeto "Conteúdos e Metodologias Ativas em Ciências da Natureza" foca na utilização de linguagens e tecnologias digitais para resolver problemas nas Ciências da Natureza, com a participação dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Pedagogia (presencial e EAD). Já o subprojeto "Conteúdos e Metodologias Ativas em Ciências Humanas, Sociedade e Cultura" busca propor ideias transformadoras sobre a intervenção humana na sociedade, contando com os cursos de Letras Português (presencial e EAD), Letras Inglês (EAD), Letras Português/Inglês, Geografia e História (presencial e EAD).

O subprojeto "Conteúdos e Metodologias Ativas em Letramento e Numeramento" visa aprofundar conhecimentos em leitura e educação matemática, integrando os cursos de Letras Português (presencial e EAD), Letras Inglês (EAD), Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia (presencial e EAD). No subprojeto "Conteúdos e Metodologias Ativas em Corpo, Gestos e Movimentos", o objetivo é compreender a cultura corporal de movimento, envolvendo os cursos de História (presencial e EAD), Pedagogia (presencial e EAD) e Educação Física. Por fim, o subprojeto "Conteúdos e Metodologias Ativas em Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações" trabalha registros matemáticos e soluções de problemas, abrangendo os cursos de Física, Matemática e Química.

O PIBID é um programa dinâmico, com a entrada e saída de alunos ao longo de sua execução, conforme a demanda e a abertura de novas vagas, seja por desistência ou transferência para o programa de residência pedagógica. Como resultado, a composição dos grupos, que inclui alunos de diferentes cursos nos subprojetos, pode ser alterada. Quando não há uma distribuição fixa de vagas por curso, a relação entre as cotas disponíveis e o número de alunos pode variar. Dentro desse contexto, os cursos mais frequentes nos seis subprojetos foram Pedagogia (presencial e EAD), presente em cinco subprojetos, e Letras Português (presencial e EAD), que participou de quatro. Além disso, Letras Inglês (EAD), Letras Português/Inglês e História (presencial e EAD) se destacaram, sendo mencionados em três subprojetos cada. Esses

curso demonstraram um maior envolvimento nas diversas abordagens interdisciplinares propostas pelos projetos.

Esse modelo de distribuição faz total sentido dentro dos padrões anteriores, que priorizavam a alocação proporcional das cotas entre as diferentes regiões, semelhante ao adotado internamente pela PUC Goiás. Dentro dessa estrutura, os cursos com maior número de alunos matriculados eram Pedagogia, História e Letras, responsáveis por 29%, 15% e 14% dos alunos, respectivamente. A mesma estrutura de subprojetos interdisciplinares foi mantida no próximo edital.

Com base nesses dados, pode-se concluir que nem todos os alunos são contemplados pelo programa em seus diversos níveis. A proporção é relativamente baixa, considerando as expectativas em torno do programa como uma solução para o déficit de professores. Nesse contexto, uma análise relevante seria comparar a qualidade dos professores formados com a experiência do programa e daqueles que não passaram por ele.

Matos (2016) ressalta que a interdisciplinaridade nos projetos contribui para o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos, além de ser crucial para aproximar o processo de formação da realidade enfrentada pelo docente. Já Oliveira (2017) aponta como o projeto favorece o reconhecimento da relevância política e social do professor, destacando a docência como um ofício complexo e contraditório, permeado por emoções e desafios. Percebe-se que o PIBID é amplamente valorizado em diferentes níveis. Relatos de IDs, coordenadores e estudantes da rede pública que se beneficiaram da presença do programa em suas escolas são, em sua grande maioria, extremamente positivos. Os argumentos que sustentam essa visão favorável são variados e estão diretamente relacionados às contribuições proporcionadas pelo programa. Diante da relevância atribuída à sua metodologia, e das constantes observações sobre a necessidade de sua continuidade, torna-se evidente a importância de implementar aprimoramentos.

O programa desempenha um papel fundamental ao renovar o valor das licenciaturas nas IES, qualificar melhor os cursos e seus docentes, oferecer uma formação mais sólida para futuros professores da educação básica, contribuir significativamente para o desenvolvimento dos Professores Supervisores e suas escolas, além de promover um ensino mais criativo e inovador (GATTI, 2014).

Mariano (2019) explora os fatores que motivam o ingresso no PIBID e os elementos que contribuem para a permanência de professores supervisores no programa. Inicialmente, aspectos como a bolsa oferecida, a reaproximação com a instituição de ensino superior e a redução do “isolamento acadêmico” são atrativos importantes. Entretanto, muitos desses

profissionais permanecem envolvidos não apenas pelos benefícios materiais, mas também pelo vínculo com a escola e pelo status adquirido ao participarem do programa.

O PIBID se revela, para muitos, como um espaço essencial na construção da identidade docente, mas levanta questionamentos relevantes para futuras investigações: de que forma programas como o PIBID promovem a valorização do professor? Quais lacunas permanecem ao não alcançar todos os estudantes de licenciatura? E como se diferencia o perfil de um docente que participou do programa durante sua formação inicial em comparação com aqueles que não o vivenciaram?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma política educacional estratégica para fortalecer a formação inicial de professores no Brasil, principalmente ao proporcionar experiências práticas e reflexivas para licenciandos ainda durante a graduação. No entanto, uma análise abrangente de sua trajetória legislativa, distribuição de bolsas e impacto na qualidade da formação docente, como foi realizada neste trabalho, revela tanto os avanços quanto os desafios do programa, especialmente em instituições como a PUC Goiás.

Desde sua criação, o PIBID foi estruturado para responder às necessidades da formação docente no Brasil, apresentando-se como uma solução para o déficit de professores e a melhoria da qualidade da educação básica. A análise histórica do programa aponta que mudanças significativas em sua estruturação e dinâmica ocorreram ao longo dos anos, influenciadas por políticas governamentais e alterações legislativas. Um dos marcos mais importantes foi a publicação da Portaria nº 38/2018, que reformulou o programa e instituiu o Residência Pedagógica, adicionando uma nova camada de complexidade ao cenário da formação inicial de professores. Essas alterações refletiram a tentativa de aprimorar as práticas pedagógicas, mas também trouxeram desafios para a distribuição das bolsas e o engajamento das Instituições de Ensino Superior (IES). A PUC Goiás, por exemplo, passou a adotar subprojetos interdisciplinares para alinhar-se aos requisitos dos editais, demonstrando uma adaptação positiva, mas ainda enfrentando as limitações impostas pelos recursos disponíveis e principalmente, a redução significativa do quantitativo de estudantes de licenciatura.

Um ponto central da análise foi a distribuição das bolsas oferecidas pelo PIBID. Os dados apontam que, embora o programa seja amplamente valorizado, a proporção de estudantes contemplados ainda é baixa em relação à demanda, especialmente em cursos, como Pedagogia, Letras e História, que concentram a maior parte das matrículas em licenciatura. Essa distribuição desproporcional levanta questões sobre a equidade no acesso ao programa e o impacto que essa limitação pode ter na qualidade da formação docente.

Na PUC Goiás, a adesão ao programa revelou um esforço significativo para integrar o PIBID à formação acadêmica de seus licenciandos, com subprojetos que abrangem diversas áreas do conhecimento. No entanto, a rotatividade de estudantes e a migração para outros programas, como a Residência Pedagógica, demonstram a necessidade de ajustes na dinâmica de funcionamento do programa. A interdisciplinaridade, embora enriquecedora, também trouxe desafios para garantir que todos os cursos envolvidos sejam atendidos de forma equitativa e

eficaz, além de um registro mais orquestrado na coleta e armazenamento desses dados para estudos futuros.

Outro ponto relevante é o impacto do PIBID na formação dos futuros professores. Estudos indicam que a experiência prática proporcionada pelo programa é fundamental para o desenvolvimento da identidade docente, promovendo uma visão mais ampla e reflexiva sobre o papel do professor na educação básica. No entanto, a análise qualitativa, presente em outros trabalhos envolvidos no processo de coleta de dados, sugere que há diferenças significativas na formação de professores que participaram do PIBID em comparação com aqueles que não tiveram essa oportunidade. Além disso, a interdisciplinaridade nos subprojetos do PIBID foi destacada como um aspecto positivo, contribuindo para a autonomia dos licenciandos e para a valorização do trabalho em equipe. Porém, essa abordagem interdisciplinar exige uma articulação maior entre os cursos envolvidos e uma alocação de recursos mais eficaz para garantir que todos os participantes possam usufruir plenamente das atividades propostas. Exemplo disso é a tendência de os alunos de Pedagogia não buscarem com o mesmo afincamento subprojeto que envolvam ciências exatas e da natureza, observadas nos editais internos e adicionais, como ocorreu na publicação do resultado do último edital interno.

Apesar dos avanços, o PIBID ainda enfrenta desafios que precisam ser superados para atingir seu pleno potencial. Um deles é a necessidade de maior investimento em bolsas e recursos, permitindo que um número maior de estudantes seja contemplado. Outro ponto crucial é a valorização da carreira docente, pois, conforme apontado, a baixa remuneração dos professores continua sendo um entrave significativo para atrair e reter talentos na área da educação. A residência pedagógica, embora inspirada em modelos de formação médica, carece de incentivos semelhantes em termos de reconhecimento e valorização. A diferença estrutural entre os programas de residência médica e pedagógica evidencia a necessidade de políticas que tornem à docência uma carreira mais atrativa e sustentável.

Este trabalho contribuiu para ampliar a compreensão sobre o PIBID, analisando desde sua trajetória legislativa até sua aplicação prática em uma instituição específica, como a PUC Goiás. Além disso, destacou-se a importância de políticas públicas que não apenas contemplem mais estudantes, mas que também promovam um impacto real na qualidade da formação e na valorização da carreira docente.

Em suma, o PIBID é uma iniciativa valiosa que, apesar de suas limitações, tem desempenhado um papel importante na formação inicial de professores. No entanto, para que alcance plenamente seus objetivos, é necessário um esforço conjunto de todas as partes

envolvidas — governo, IES e comunidade acadêmica — para garantir que o programa seja mais inclusivo, equitativo e alinhado às demandas da educação contemporânea.

Ao refletirmos sobre as lacunas e os avanços do PIBID, fica evidente a necessidade de aprofundar as investigações sobre sua implementação e impacto, considerando aspectos como a distribuição das bolsas, a interdisciplinaridade e a valorização da carreira docente. Assim, será possível não apenas fortalecer o programa, mas também contribuir para a construção de uma educação básica de qualidade, essencial para o desenvolvimento social e econômico do país.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Condição docente, trabalho e formação**. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARTOCHAK, Antony V.; SANTOS, Everton R.; SANFELICE, Gustavo R. **PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência**. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, e79205. mai. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e79205.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília. 2007.

_____. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências**. MEC/DEB, Brasília, DF, 2010. Disponível em: [Decreto nº 7219](#) . Acesso em: 12 jun. 2024.

_____. **PIBID: Relatório de gestão 2009-2011**. MEC/DEB, Brasília, DF, 2012.

_____. Portaria da CAPES n. 096. **Aprova as Normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília, de 18 jul. 2013a. Disponível em: [Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID](#) . Acesso em 18 nov. 2024.

_____. Ministério da Educação, CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: [1892014-relatorio-pibid-pdf](#) . Acesso em: 20 mai. 2024.

_____. Edital nº 61 Pibid 2013. **Dispõe sobre a chamada pública para apresentação de propostas**. Brasília, 2013c. Disponível em:

<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-PibidAlteracao-II.pdf>

.Acesso em: 11 out. 2024.

_____. Edital nº 7 Pibid 2018. **Dispõe sobre a chamada pública para apresentação de propostas.** Brasília, 2018a. Disponível em:

<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-PibidAlteracao-II.pdf>

.Acesso em: 11 out. 2024.

_____. Portaria GAB nº 45 de 12 de março de 2018b. **Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração do Programa Residência Pedagógica e Pibid.** Disponível em:

<27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. Edital nº 6 Residência Pedagógica 2018c. **Dispõe sobre a chamada pública para apresentação de propostas.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf> . Acesso em: 15 nov.

2024.

CAMARGO, Giovana Azzi de. **O PIBID no curso de Pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas-SP, p.193. 2015. Disponível

<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304997?mode=full> . Acesso em: 19 set. 2024.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBID de Geografia da Unicamp.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas-SP, p.164. 2016. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325050>. Acesso em: 11 dez. 2024.

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

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 4ed., 2002.

LACEY, Hugh. **A imparcialidade da ciência e as responsabilidades dos cientistas**. *Scientiae Studia*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 487–500, 2011. DOI: [10.1590/S1678-31662011000300003](https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300003). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11229>.

Acesso em: 25 nov. 2024.

LIMA, João P. M., SILVA, Veleida A. e JUNIOR, Wilmo E. F. **Evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química: o que o PIBID tem a oferecer?** *Quím. nova esc.*, São Paulo, v. XX, n. YY, p. xxx, MÊS. 2021. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/prelo/EQF-25-21.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MARIANO, Ivan Araújo. **O professor da escola públicas inserido em um programa de formação: contribuições para sua motivação, construção da identidade e prática docente no contexto do PIBID – UNICAMP**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas SP, p. 259. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/335433?locale=es> . Acesso em: 25 set. 2024.

MATOS, Alan Henrique de Melo. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e sua contribuição na formação inicial de professores sobre uma perspectiva interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas-SP, p.116. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321273> Acesso em: 22 set. 2024.

MEIRELES, Silmara Rejane. **A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do PIBIDiano**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.110. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1097291>. Acesso em: 25 set. 2024.

MORETTI, Regina Celia Batista. **Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas-SP, p.138. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319160> . Acesso em: 21 set. 2024.

OLIVEIRA, Franciele Gonçalves de. **Constituição da docência em um grupo de estudantes de física: um estudo de caso junto ao PIBID**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas-SP, p.104. 2017.
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322600> .Acesso em: 21 set. 2024.

PEREIRA, Thaiara M., RECEPUTI, Caian C., MARAGLIA, Pedro H., VOGEL, Marcos e REZENDE, Daisy B. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações**. Quím. nova esc., São Paulo. v. 42, n. 1, p. 56-67, fev. 2020. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc42_1/09-EQF-80-18.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2022 a 2026**. Goiânia: UCG, 2022. (Série gestão universitária n. 28).

POUPART, J.A. et.al. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 464p.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOUZA, R. F. **Compreendendo a construção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: Disputas e intencionalidades** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 103. 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/10827>. Acesso em: 01 nov. 2024.