



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

## **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO POLÍTICA: O PIBID SOB O OLHAR DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

Valéria Moreira Rezende  
Universidade Federal de Uberlândia - Brasil  
E-mail: valeria@pontal.ufu.br

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** Este estudo de natureza qualitativa tem como objetivo compreender o modo como os professores universitários, também denominados coordenadores de área da Facip-UFU concebem e avaliam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, enquanto política de formação de professores. A problematização central desse estudo direciona-se para as seguintes questões: Em que medida os professores universitários que atuam como coordenadores de área dos Subprojetos Pibid/Facip/UFU concebem e avaliam o programa como política pública para subsidiar a formação dos licenciandos? Até que ponto as ações desenvolvidas no Pibid têm favorecido a formação política dos sujeitos envolvidos? Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, com nove professores que participam do Programa. Os resultados apontam o Pibid como uma oportunidade potencial de aproximar universidade e escola como espaços profícuos de formação. No entanto, o conteúdo expresso na proposta do Programa é esvaziado de formação política e crítica que implica na ação consciente do sujeito na escola. Retrata aspectos voltados para o domínio de habilidades e competências práticas e metodológicas, incentiva a inovação, valoriza o aspecto imediatista da solução de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem e ressalta a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no âmbito da educação básica e superior cuja responsabilidade recai sobre as mesmas. Como uma “política complementar” e pelos problemas estruturais que tem apresentado, o Pibid também pode se converter em reproduzidor das mazelas às quais assistimos no campo da formação de professores.

**Palavras-chave:** Política de formação de professores. Formação política. Pibid.

### **1 Introdução**

Este estudo tem como objetivo analisar o modo como os professores universitários que atuam como coordenadores de área<sup>1</sup> no Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) o concebem e avaliam como política pública de formação de professores. E ainda busca investigar os desdobramentos da implantação e desenvolvimento do programa, no sentido de perscrutar a formação política dos envolvidos que ele oferece.

A investigação centra-se nas ações do Projeto institucional Pibid – elaborado pela Universidade Federal de Uberlândia – e desenvolvidas na

---

<sup>1</sup> Coordenadores de área são os professores universitários que assumem a coordenação de um subprojeto do Pibid para desenvolver uma área específica do curso de formação de professores a que pertence.



Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Facip, campus do Pontal na cidade de Ituiutaba.

O olhar dos professores universitários que assumiram a coordenação dos subprojetos do Pibid estimulou a produção desta pesquisa, que coloca em evidência as possibilidades e os limites do programa, uma vez que o mesmo tem se configurado como uma política pública de formação dos futuros professores da educação básica.

Este trabalho integra um conjunto de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais e formação de professores que estão sendo desenvolvidas por pesquisadores que compõem conosco o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas – GEPPOPE. O grupo procura integrar interesses comuns na linha de políticas educacionais e fortalecer as atividades de pesquisa na unidade. Ele se constitui num importante espaço para a promoção de atividades conjuntas de ensino e pesquisas, por professores que atuam no campo das políticas educacionais, de modo a valorizar e consolidar as discussões voltadas para esse fim.

A problematização central desse estudo direciona-se para as seguintes questões: Em que medida os professores universitários que atuam como coordenadores de área dos Subprojetos Pibid/Facip/UFU concebem e avaliam o programa como política pública para subsidiar a formação inicial dos licenciandos? A partir dessas concepções até que ponto os professores têm se servido do programa para promover a formação política dos estudantes? O tempo que o Pibid está sendo executado na universidade, já nos permite indicar algumas respostas para as perguntas que desejamos responder. Apesar de fazermos parte do programa salientamos que a nossa análise não será desenvolvida com base no juízo de valor, o que pretendemos é explicitar a organicidade da proposta e seus efeitos.

O interesse por desenvolver a pesquisa deve-se a oportunidade de aprofundar nas diferentes abordagens que, de alguma forma, acabam por se constituir em um “campo de pesquisa”, levando em consideração a advertência apresentada por Gatti (1992:107), quando afirma que “o grande risco que o pesquisador se expõe, hoje como sempre, é o de privilegiar um autor, um



método, sem capacidade de uma crítica mais ampla à luz, precisamente, da contribuição de outros autores e de outras metodologias”.

O percurso metodológico seguido para desenvolvimento deste estudo segue o princípio de que qualquer resultado que venha a ser apresentado deverá estar fundamentado em teoria e explicado a partir de métodos científicos. Minayo e Deslandes (2010, p. 15) dizem que “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, “na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2011, p. 61). As entrevistas foram realizadas com 9 dos 15 coordenadores de área que participam do Programa.

A análise dos dados tomou como referência o cotejamento das propostas do programa constantes na legislação, os projetos institucionais, assim como também o depoimento dos coordenadores de área. Realizamos um movimento que definisse o foco do nosso objeto de estudos, por meio dos objetivos que elencamos, tendo como suporte as referências teóricas utilizadas. Partindo desse conjunto de elementos buscamos evidenciar as proposições e contradições existentes entre o proposto e o feito e os impactos que transitam entre a concepção e avaliação do Pibid/UFU/Facip na formação política dos estudantes.

## **2 O compromisso da universidade com a formação política imerso numa sociedade neoliberal**

A sociedade contemporânea tem vivido alguns elementos significativos quanto aos processos de modernização, avanço tecnológico e progresso que acabam por legitimar a era do capital econômico. Esses mecanismos têm alterado as relações de trabalho, quando exigem produtividade, qualificação, eficácia e eficiência no desenvolvimento e crescimento econômico. Se por um



lado essas mudanças trazem benefícios e indicativos de melhorias na qualidade de vida, por outro, há de se levar em conta o discurso emancipatório da realidade social, uma vez que no capitalismo os benefícios advindos das mudanças inovadoras não se destina a toda população.

Sobre esse ambiente de diferenças econômicas e sociais regidas pela vertente neoliberal que se encontra a política de formação de professores no Brasil. Normatizada por diretrizes específicas para cada licenciatura trazem em seu bojo propostas de Educação desenvolvidas por agências multilaterais que concebem a educação como um “serviço” prestado e o ensino como uma forma de comércio. A educação se transforma em mercadoria e deixa de ser um direito, o que fragiliza e reduz os direitos sociais e de cidadania (DOURADO, 2002).

Por outro lado, precisamos evidenciar que em se tratando de políticas públicas de profissionalização docente é preciso levar em conta a conjuntura política e econômica em que estamos inseridos, que interferem diretamente na educação, como mostra as pesquisas realizadas por Lessard (2006), Mészáros (1981, 2005), entre outros.

Para Mészáros a ordem econômica regida pela lógica do capital abandona o ideal de criação do indivíduo multilateral para restringir-se à (trans)formação do indivíduo em subserviente.

Tendo isso em vista, não é de surpreender que as grandes utopias educacionais do passado – que originalmente visavam a contrabalançar a força do poder alienante e desumanizador do “espírito comercial” – fossem totalmente ineficazes contra a difusão da alienação e da reificação em todas as esferas da vida. Mesmo no campo da educação superior, que por muito tempo se pode proteger sob a fachada glorificada de sua própria irrelevância para as necessidades de um capitalismo de *laissez-faire* que se expandia “espontaneamente”, o ideal de criar um “indivíduo multilateral” e “harmonioso” foi gradualmente abandonado e a mais limitada especialização predominou em seu lugar, passando a produzir “conselheiros”, “peritos” e “especialistas” para a máquina do capitalismo moderno, que cresce como um câncer (MÉSZAROS, 1981, p. 268).

O autor ressalta que a perspectiva de humanização e socialização do conhecimento não se concretiza se não houver superação do que ele chama de “lógica sociometabólica” do capital, pois os sistemas educacionais fazem parte da sociedade que é regida por esta lógica global, que determina as relações sociais de produção. Sendo assim, nenhuma parte pode ir além do conjunto das totalidades. Daí a necessidade de superar a lógica sociometabólica para que as partes possam romper com o todo alienado e condicionado à máquina do capitalismo.

Nesse cenário onde as ideologias estão pautadas na livre iniciativa dos mercados e o princípio da adaptação e subserviência induz os sujeitos inculcando a se tornarem instrumentos que só tem valor quando se tornam aptos a adequar-se constantemente as novas exigências impostas pelo mercado de trabalho. O aprendizado não passa pela formação integral, humanizadora e crítica, mas condiciona-se a formação técnica alienada, mas que garante a empregabilidade com ressalta Lessard (2006, p. 208)

Para o Estado, a profissionalização apenas tem sentido se garantir maior eficácia de ensino. Ela não é um fim em si, mas, antes, o instrumento de uma política. Logo, a obrigação de resultados, já presente nos outros níveis de ensino, desponta no horizonte da formação dos docentes.

Os educadores cada vez mais têm perdido suas identidades para corresponder à ordem econômica da sociedade contemporânea que requer um modelo de profissional não para formar e educar, mas para adestrar nos moldes que atendem as exigências do mercado. Pressionados por esse novo modo de regulação, que estimula a competitividade e a obrigação de resultados, os professores centralizaram os programas de ensino e a avaliação das aprendizagens, como princípio central e alvo da política de controle.

Ao mesmo tempo que controla o Estado não cada vez mais se desresponsabiliza. Segundo Veiga-Neto (2000, p. 187) a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais tem induzido cada vez mais a população assumir esse compromisso como dever. Essas artimanhas aparecem em formas de “parcerias” que o Estado oferece em seus programas

e projetos. Estabelecendo essas parcerias o Estado orienta-se no sentido de “para governar mais, é preciso governar menos”. O resultado desses acordos se configura em somar parceiros, crescer a economia, aumentar o lucro e melhorar o resultado.

Arendt (1990) adverte que a política é o espaço onde o homem expressa o seu pensamento de forma plural, é o momento em que o mundo é compartilhado entre os homens. Não há vida humana sem política, fora isso, o homem torna-se um autômato sem vida. Como pensamento plural, a política deve ser considerada sob dois aspectos: lado da reflexão do próprio juízo e de outro lado da ação que juntos constituem a pluralidade na unidade.

Todo o mecanismo no pensamento tem que resultar na ação. Sem ação não há política, portanto é preciso mudar o mundo, construindo. Ação exige a vida pública, para que entre a palavra viva e a palavra vivida possa surgir escolhas que venham criativamente forjar pela virtude e prudência, o nascimento e a sobrevivência de instituições gestoras da vida em coletividade.

Para Arendt (1990) o poder e a política estão relacionados com a liberdade, a cooperação e a ética. A política e o poder se manifestam no bem comum, na relação entre as pessoas, na organização das diversidades. Podemos ter um direito relacionado com o poder e a política que geram leis e princípios relacionados com a coletividade, com o bem comum, com o povo.

Só podemos falar em democracia quando existem o poder e a política. Quando estes são substituídos pela violência elimina-se qualquer possibilidade de existir cooperação. E através da força e da violência que surgem leis autoritárias que prejudicam a existência de um povo. Nessa medida a autora defende ainda que a força e a violência, que presentes em vários órgãos do Estado, substituíram o poder e a política, resultando na corrupção e formas de governos hegemônicos.

Só existem direitos baseados no poder e na política quando existe liberdade e garantia de vida social. O campo do pensamento é o diálogo consigo mesmo e o campo da política é o diálogo no plural, que surge no espaço da palavra e da ação: o mundo público, cuja existência permite o aparecimento da liberdade.



O teor apresentado nas políticas voltadas para a formação de professores sinaliza para uma preocupação constante por parte dos educadores. Isso se justifica pela natureza do seu conteúdo marcado pela ausência de formação política, o que Novaes (2007) denomina “esquecimento da política”. Acreditamos que isto se reflete diretamente na formação universitária, o que acaba por gerar uma contradição: por um lado o papel da universidade de promover o fortalecimento da esfera pública e do debate político, estimular experiências coletivas que promovam a transformação; por outro o esvaziamento do convívio social, impulsiona o consumo desenfreado e abre as portas para que os organismos internacionais controlem e regulem a economia mundial e as transformações tecnológicas, incidindo na concepção de educação e nos processos formativos.

Entende que o professor é um profissional da educação, conseqüentemente, agente de atuação ampla não só no aspecto estrutural, pois atua no espaço da escola e fora dela, como no aspecto conjuntural, pois sua ação ultrapassa as dimensões educacionais, adentrando o campo da política social da comunidade. Para Nosella (2005) a universidade tem o compromisso político formar o profissional da educação imbuído de responsabilidade e comprometimento político e não o especialista técnico em organizar situações de ensino.

Entende-se por compromisso político a formação do sujeito que tem discernimento e autonomia na tomada de decisões entre o pensar e o agir, assim como princípio formativo e valores éticos, comprometimento e responsabilidade com a formação de sujeitos.

Nesse sentido compreende-se que o trabalho docente que se desenvolve nas escolas, nas salas de aula, assim como em todos os espaços educativos e em todo e qualquer segmentos de ensino se constitui também num ato político, como defende Libâneo e Pimenta (2002, p. 29)

Foi um grande equívoco dissolver o específico da prática educativa nas salas de aula (a aprendizagem, o crescimento cognitivo dos alunos etc.) na prática política. Faltou entender que um trabalho bem feito com crianças no interior das salas de aula também era um ato político, e dos mais nobres.

A formação de professores que incide diretamente no trabalho coletivo e não se detém em questões de ensino aprendizagem, mas implica no processo formativo do sujeito que envolve questões sociais, requer uma inserção cultural e assume uma dimensão política. Portanto, essa formação deve ser também política, pois o profissional da educação tem um compromisso social com a formação humana.

Desta feita, a formação política do sujeito ressoará no modo como ele irá atuar como docente. Formar o cidadão crítico e reflexivo desde a educação infantil até a idade adulta para que ele não seja subjugado à condição de subordinação implica em ter como referência professores com essa mesma concepção.

O professor medíocre formará alunos medíocres. Por isso é preciso questionar o modo como os cursos de formação de professores estão conduzindo essa formação política dos futuros professores? Em que medida esta preocupação está presente na organização curricular dos cursos de licenciatura?

Na atual situação da educação básica, os mecanismos utilizados pelo Estado para formar e manter o professor na sala de aula não tem correspondido ao que se espera de um ensino de qualidade, pelas razões que já mencionamos anteriormente. O Pibid entra como uma possibilidade de se concretizar como uma política de formação de professores. Sabemos de todas as possibilidades positivas que o programa pode oferecer, no entanto, é uma política alicerçada na ideologia econômica que requer resultados e “produtos” lucrativos. No acompanhamento de seu desenvolvimento e avaliação criteriosa é que podemos perceber por onde ele tem transitado, que ideologias coloca em exercício e quais omitem ou deixa passar à margem.

### **3 O Pibid como estratégia de apoio à formação inicial**

Temos presenciado nas últimas décadas inúmeras mudanças no cenário educacional, dadas às novas exigências socioeconômicas do século em curso. Desse modo, reflexões sobre o trabalho docente e os desdobramentos que dele emergem, precipuamente, a formação do professor tem sido protagonista





das mais variadas discussões. São muitas as preocupações relacionadas a essa questão, mas que se destaca refere-se à dicotomia entre a teoria e a prática, sobretudo, o hiato criado entre o que a Universidade ensina e aquilo que é vivenciado no chão da escola. Parece-nos que, o grande desafio da formação de professores é o de superar essa lacuna e fazer brotar alguma possibilidade que relacionasse teoria e prática; além disso, que o licenciando possa inserir-se na docência e a partir de vivências compartilhadas e assim, ressignificar o trabalho docente, nas muitas áreas do saber.

Um dos problemas mais endêmicos da profissão docente (formação e exercício) é a sua desvalorização atribuída grande parte à baixa remuneração, pouca atratividade, escassez de demanda e baixo status social. Louzano et al. (2010, 563) salienta que “o salário inicial de um professor do setor público ainda é mais baixo que o de outras carreiras. A essa baixa remuneração soma-se o baixo *status* social da carreira”.

Levando em conta os números crescentes de desprestígio da carreira docente e principalmente com falta de professores nas escolas de educação básica, o governo federal por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes instaura uma nova política pública na tentativa de equacionar o problema.

A Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007 cria a “Nova Capes” que assume atuação direta não só com a pós-graduação, mas também com o ensino superior e educação básica. Em 2009, com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o governo federal institui uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009a).

Com esta reconfiguração a Capes cria a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) por meio do Decreto Nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007<sup>2</sup> apresenta como um de seus objetivos: “*Apoiar a formação docente mediante*

---

<sup>2</sup> O decreto N. 6.316 de 20 de dezembro de 2007 foi revogado pelo Decreto N. 7.692 de 2 de março de 2012.



*programas de estímulo para o ingresso na carreira do magistério da educação básica” (BRASIL, 2007, grifo nosso).*

A DEB passa a assumir a responsabilidade de articular as instâncias educacionais dando a ideia de sistema de ensino como objetivo de reafirmar o caráter de unicidade da educação formal no país. A lei que a orienta reafirma a intenção de fortalecer e estimular a docência para a educação básica, com ênfase no processo de formação inicial e continuada. O compromisso, segundo seus propositores, também se estende, com a oferta de programas que estimulem a formação de professores em serviço na educação básica, com oferta de bolsas, assim como elevar o número de ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura e seu preparo para o exercício na profissão.

Neste cenário foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007 e iniciado em 2008. Por meio do Decreto presidencial de nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o programa foi ampliado estendendo-se às Instituições de Ensino Superior (IES) em todo território nacional. A partir de dados apresentados no relatório da DEB/Capes o Pibid atingiu desde a criação, um número de alunos bolsistas cadastrados equivalentes ao número de bolsistas do programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), em seus mais de 20 anos de atividade. Esse dado mostra que a repercussão do programa nas universidades vem se consolidando cada vez mais como parte integrante no processo formativo dos estudantes e, sobretudo, estimulando as parcerias entre universidades e escolas básicas.

O Programa se propõe a estimular os cursos de licenciaturas e se propõe a alcançar os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 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;

- 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; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>)

O conteúdo expresso nos objetivos do Programa retrata aspectos de uma formação voltada para o domínio de habilidades e competências práticas e metodológicas, incentiva a inovação, valoriza o aspecto imediatista da solução de problemas relacionados ao ensino aprendizagem e ressalta a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no âmbito da educação básica e superior cuja responsabilidade recai sobre as mesmas, o que caracteriza a fragilidade da formação política na educação como um todo.

Dentre as principais contribuições que se dispõe o programa destaca-se a possibilidade de inserção dos licenciandos bolsistas na escola básica, de modo a observar, refletir e atuar naquele espaço junto aos demais educadores. Essa participação efetiva de alunos e professores favorece a reflexão sobre os processos que perpassam o ambiente escolar, por meio de um olhar minucioso sobre a escola.

O propósito é que a universidade tenha a oportunidade de ampliar as dimensões do processo de formação de professores, que não mais se restrinja aos limites de seus muros, mas agrega a esse processo, a dinâmica da escola pública como um “espaço formador”, um campo fecundo pra que os licenciandos consolidem a práxis educativa. O objetivo é inaugurar com isso, um novo conceito de interação e trabalho coletivo entre universidade e escola, onde ambas direcionam um olhar mais concreto e criterioso sobre a realidade educacional, transformada em objetos de construção e troca de conhecimentos.

O Pibid se propõe também a possibilitar aos sujeitos envolvidos a percepção de que a aprendizagem docente não acontece de modo linear, ao mesmo tempo em que não existem os saberes dogmatizados, cristalizados e de mão única. Todo saber deve ser construído pelo coletivo, seja entre professores, ou entre professores e alunos. E diante da relação teoria e prática dos saberes, os sujeitos denominados licenciandos e supervisores, adquirem a criticidade sobre o seu fazer docente, no sentido de que.

[...] não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 114)

A proposta apresentada pelo Programa busca contribuir para que o professor supervisor se volte para a sua própria prática confronta-a com a teoria refletida pelo grupo e busca em ambas, subsídios para sua atuação, construindo assim saberes da docência no seu cotidiano escolar, de forma contínua. Também, o trabalho de equipe permite a dialogicidade e o bom senso na interação e troca de saberes. Segundo Rojo (1997, p. 32), que a equipe seja “mansa na escuta e forte na tomada de decisões”. Portanto, a construção de um trabalho em grupo deve respeitar as conjunções de pensamentos diferentes em prol de um único objetivo, contribuir para sua própria formação e fazer o diferencial no âmbito escolar, desde a sala de aula indo além dos muros da escola.

#### **4 A participação da UFU no programa de incentivo à docência**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid começou na Universidade Federal de Uberlândia em 2008 e está na quarta edição como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 1 - Edições do Pibid-UFU 2008-2013**

Ano	Cursos Licenciatura		Coordenadores		Supervisores		Licenciandos		Escolas Ed. Básica	
	Udia <sup>3</sup>	Itba <sup>4</sup>	Udia	Itba	Udia	Itba	Udia	Itba	Udia	Itba
2008	4	-	4	-	10	-	53	-	5	-
2009	7	4	7	4	16	8	144	80	8	4
2011	16	7	16	7	29	12	225	98	17	7
2013	21	8	40	15	84	32	595	212	39	16

Fonte: Projetos institucionais Pibid-UFU disponíveis em <http://www.pibid.prograd.ufu.br>

Observa-se que o programa evoluiu gradualmente nas quatro edições que a UFU participou, tanto nos *campi* de Uberlândia como no *campus* de Ituiutaba (Facip). A cada edição do programa aumentou o número de cursos envolvidos, assim como o número de escolas sendo atendidas e licenciandos aderindo ao programa. O atual projeto da UFU que compreende o período 2013-2015 conta com a participação de 982 sujeitos envolvidos, sendo uma coordenadora institucional, 3 coordenadores de gestão, 55 coordenadores de área, 116 supervisores e 807 licenciandos. Estão envolvidos 29 cursos de licenciatura e 55 escolas de educação básica com atendimento desde a educação infantil até o ensino médio e também as modalidades de ensino e diversidades culturais.

Esse aumento significativo do número de bolsas concedidas desde o início do programa faz parte da política de investimento da Capes que se propôs a rever as normas a fim de expandi-lo. A meta a ser atingida era a concessão de cem mil bolsas em 2014. E chegou próximo disso, com a adesão de 90.254 bolsas no final do ano. (CAPES, 2015).

Para elaboração dos projetos institucionais a Universidade Federal de Uberlândia tomou como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes para a Educação Básica, com o objetivo de intervir no processo de formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura. Para a UFU é necessário estabelecer o diálogo entre a universidade, a escola e a sociedade

<sup>3</sup> Udi – Uberlândia.

<sup>4</sup> Itba – Ituiutaba.



em geral, em busca da construção de caminhos possíveis para uma formação melhor dos futuros professores. Em decorrência disso a sociedade como um todo, passa a usufruir de uma educação de melhor qualidade.

De acordo com o atual Projeto Institucional, as unidades acadêmicas que compõem o projeto poderão se fortalecer estabelecendo diálogos sobre a formação e a escola pública por meio de uma construção coletiva e compartilhada. Esses diálogos permearão o currículo, as práticas educativas, o projeto pedagógico de cada curso, a ressignificação dos espaços escolares, a revitalização da formação permanente, incluindo novas possibilidades de intervenções didático-pedagógicas, estudos e discussões, investigações e análises do e no contexto escolar e possíveis publicações que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

É, portanto, nesse viés, que os subprojetos da Facip estabelecem ações em suas áreas específicas do conhecimento, com o objetivo de possibilitar aos licenciandos(as) bolsistas de iniciação à docência uma formação substancial e, às professoras coordenadoras e supervisoras, uma formação permanente e reflexiva sobre a prática e estudos das áreas relacionadas às propostas do subprojeto, a partir da pesquisa, dos estudos em grupos e discussões, sobretudo, atividades que ampliem os horizontes teóricos de todos os sujeitos envolvidos no processo de formação.

Os subprojetos elencam ações para que os licenciandos conheçam a realidade da escola e seu entorno sociocultural e ambiental, e posteriormente, possam intervir nesta mesma realidade. O conhecimento da realidade da escola, o espaço físico e a comunidade escolar como um todo, são elementos importantes para a formação dos alunos bolsistas e se configuram como possibilidades de reflexão; além de outras questões como a docência, a gestão da sala de aula e da escola, a construção de propostas de intervenção, que possam aproximá-los do possível campo de atuação profissional.

Em decorrência das perspectivas apontadas para o Pibid e com o propósito de consolidá-lo como política de Estado, foi promulgada a Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9394/96 para dispor sobre a formação dos



profissionais da educação. As alterações são feitas nos parágrafos 4º e 5º do Art. 62 da LDB, no qual se lê:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Como uma política complementar de formação inicial de professores em franco processo de expansão em nível nacional, sendo traduzida como um fenômeno de possibilidades, já é possível fazermos alguns questionamentos a respeito dos impactos do Programa na UFU, tais como: o Pibid tem oportunizado aos licenciandos o real significado de ser professor? A relação Universidade-escola tem promovido mudanças significativas a partir dessa convivência? Os princípios de formação sustentam as propostas dos subprojetos se efetivam na prática? A “parceira” da União com os demais entes federados tem garantido a plena execução do Programa, com condições favoráveis? O Pibid tem promovido a transformação docente, tanto inicial (aluno bolsista) como continuada (supervisores), ou baseia-se no imediatismo para resolver problemas nos dois âmbitos?

Não temos ainda respostas para esses questionamentos e é provável que elas remetam a outras investigações. Sabemos que problemas decorrentes do processo de desenvolvimento do programa aparecem e podem ser significativos para suscitar a reflexão sobre rever estratégias na busca de uma formação de qualidade. Quem pode anunciar algumas respostas nesse sentido são os gestores dos subprojetos das instituições formadoras.

## **5 Diálogos com os professores universitários sobre as ações do Pibid**

A abordagem que direcionou as discussões deste item volta-se para a problematização das concepções e princípios que orientam as ações e as estratégias empreendidas pelos coordenadores de área, do Pibid/Facip/UFU, assim como a investigação sobre que avaliação esses sujeitos fazem do programa, a partir das suas experiências no exercício de suas funções.

Analizamos o conteúdo das respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com 9 dos 15 coordenadores de área, que também são autores dos subprojetos que coordenam na instituição. Para preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados e em cumprimento às normas de ética da pesquisa, seus nomes serão representados pelas letras iniciais de “Coordenador de Área – CA”, seguido do numeral de 1 a 9.

Tomamos como referência duas categorias de análise que orientaram o roteiro de perguntas para a entrevista: *concepções e atribuições do Pibid* e *avaliação que fazem do programa*. Partindo desta avaliação foi possível perceber como os professores percebem a formação política dos estudantes. Consideramos que estas perguntas contemplam os aspectos analíticos necessários para atingir nosso objetivo, assim como contribuem para revelar a essência de nosso objeto de estudo.

Como ponto de partida perguntamos aos coordenadores o que justificou a elaboração de uma proposta para o subprojeto do Pibid. Os depoentes foram unânimes em considerarem o programa como nova e promissora possibilidade de promover a formação docente, como verificamos em algumas de suas falas.

Para oferecer uma formação pedagógica melhor para os licenciandos. (CA7)

Principalmente para melhorar a qualidade do professor em exercício na escola. (CA1)

A preocupação com o ensino na cidade e a possibilidade de melhorar a relação com a escola e, com isso, melhorar os trabalhos com o estágio supervisionado. (CA2)

Por acreditar que a partir do Pibid os alunos do curso teriam oportunidades diferenciadas para sua formação, (CA3)

Para dar essa formação pedagógica, não só teórica, mas prática, porque o curso não dá conta. (CA4)



Eles concebem o programa como um colaborador para potencializar o trabalho que já realizam. Reconhecem que a formação oferecida pelo curso apresenta lacunas, quanto à oferta dos estágios supervisionados, aproximação teoria e prática, a necessidade de oferecer um *plus* na formação pedagógica e a constatação sobre a falta de preparo dos professores da educação básica e por isso se beneficiam por meio de formação continuada.

Em sua análise Lima (2012) problematiza se o Pibid não seria o estágio supervisionado repaginado. Potencialmente o que existe entre os dois é uma bolsa de estudos. A autora ressalta ainda que é importante definir o lugar do Pibid sem descaracterizar a proposta curricular do curso.

Quando perguntamos aos coordenadores sobre as contribuições do Pibid para a formação dos futuros professores, as respostas apontam para um conjunto diverso de possibilidades:

Vivência de experiências metodológicas diferenciadas (CA9);  
Permite uma vivência mais próxima com a realidade escolar (CA6).  
Integração da educação básica com o ensino superior (CA7);  
Articulação da teoria - “aprendida” na universidade - e da prática - vivenciada na escola (CA3).  
Incentivo à docência e valorização do magistério (CA8).  
Volta do ex-aluno, pibidiano, e atual professor da educação básica, como supervisor do programa (CA5).

Viver a realidade da escola é um dos maiores desafios do programa, porque somente se fazer presente não garante essa interação e ainda corre-se o risco de segregar dois campos distintos de formação: a universidade como *lócus* da teorização e a escola o *lócus* da prática. Quanto à atratividade da carreira docente por meio de incentivo, haverá em decorrência da valorização do magistério e não o contrário. A volta do ex-aluno como supervisor do projeto favorece muito o trabalho do coordenador e ainda oportuniza ao novo professor dar continuidade na sua formação. Mas não seria oportuno integrar os professores que não tiveram oportunidade de passar “por uma UFU”? Essa integração é uma forma de estender o lastro de oportunidades para os demais professores.

Observamos que além de referirem-se à formação inicial e permanente, ressaltam a importância da imersão do licenciando na realidade da escola, principalmente, por meio do contato com o trabalho docente, o cotidiano da escola e seus rituais:

[...] estabelece-se uma relação de parceria, de confiança mútua; o professor demonstra compreender com mais clareza o papel dos bolsistas; eles planejam atividades, elaboram listas de exercícios, avaliações... ambos ganham com essa proximidade. Com o Pibid o professor da educação básica passa a ser compreendido como um co-formador, alguém dotado de um saber experiencial e, por isso, responsável pela formação dos futuros professores; os licenciandos tem a oportunidade de acompanhar aulas e aprender conteúdos de forma diferenciada das que vivenciam na graduação. (CA2)

Na fala do coordenador o supervisor é apontado como co-formador do licenciando, estabelecendo assim uma maior interação entre a escola e a Universidade. Essa proposta já havia sido apresentada pela Capes “[...] incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores” (BRASIL, 2009b, p. 3). Esse posicionamento traz consigo a retomada e valorização do trabalho do professor muitas vezes adormecido ou silenciado e poderá constituir-se na revitalização do seu trabalho. Percebemos que ao ter contato com o conjunto da escola, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem para o licenciando no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, metodologias inovadoras e diversificadas. “*Os bolsistas passam a compreender que os aspectos teóricos e práticos podem coexistir num mesmo espaço de formação*”. (CA7)

Apesar de todos os sujeitos asseverarem a importância do Pibid, na avaliação que fizeram muitos problemas foram apontados: desfavoráveis condições físicas e materiais e estruturais nas escolas; alta rotatividade dos licenciandos nos subprojetos; absoluta falta de integração das ações do Pibid com as demais áreas do curso, “*entre os demais professores do curso,*



*verbalmente, o Pibid até chega a ser reconhecido como significativo apoio na formação dos alunos, mas não se envolvem” (CA5).*

O programa, além de se apresentar como uma “política de complemento” é excludente, pois não atende a todos os licenciandos e isso acaba gerando uma divisão no curso: de um lado os pibidiano, com status de superioridade e recebem um tipo de formação. Do outro lado estão os demais alunos do curso de licenciatura que não participam do programa e recebem outro tipo de formação. Igualmente os supervisores onde é atendido apenas um por escola.

Destacamos dois problemas que foram evidenciados por todos os entrevistados: os desacertos nos repasses de recursos financeiros e os vieses no relacionamento com gestão institucional. A falta de comunicação com a instância superior e a escassez ou contingenciamento dos recursos não facultam a realização das ações e atividades planejadas em cada subprojeto e isso desmobiliza e desmotiva os coordenadores, supervisores e seus alunos.

[...] O problema está na gestão dos recursos e a forma como tem sido conduzida. Isso é muito frustrante porque você gera uma expectativa na escola, nos alunos que participam. Estamos começando 2015 e o que foi previsto para 2014 ainda não se concretizou. Até acredito que isso faça parte da política Nacional da Capes não ter repassado os recursos, só que talvez a distribuição poderia ter sido diferente. Nós recebemos uma parcela de oito que deveriam ter sido pagas em 2014. O problema está na fonte, na base [Capes] e também está no meio [Coordenação Institucional].(CA8)

Ao serem indagados sobre essa estratégia do governo de implantar um programa de revitalização da formação inicial de professores como garantia da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica no Brasil, todos os depoentes enaltecem as vantagens do programa, mas assumem como uma política isolada e desprovida de contextualização política não se legitima.

Claro que não! Primeiro porque não é com políticas alternativas que vamos dar conta de mudar a realidade da educação brasileira. Segundo porque oferecer a tão alardeada “escola pública, gratuita e de qualidade para todos” passa por uma profunda reestruturação do sistema de ensino: condições de

trabalho, plano de carreira, política salarial, infraestrutura, entre outros. Como diz Mészáros, é contraditório procurarmos uma reforma sistêmica dentro do próprio sistema de capital. Ele assegura que só teremos uma alternativa diferente para a educação se nós rompermos com a lógica do capital. Conseguiremos? É o nosso maior desafio. (CA5)

Vemo-nos diante de desafios de toda ordem e por isso, significativas mudanças se fazem necessárias, como o desenvolvimento de ações que possam proporcionar uma formação docente com base em uma epistemologia da *práxis*. Ações estas, que envolvam as propostas de ensino, os currículos, as metodologias, os recursos didáticos, os planejamentos, a motivação e valorização do professor, elementos estes, essenciais para promover a qualidade da educação.

Perguntamos então aos professores se o acesso facilitado à escola básica que estava sendo feito por meio do Pibid, aliado às vivências da vida acadêmica garantiam aos licenciandos uma formação política. E também se a experiência do Pibid possibilitava que os alunos problematizassem do seu próprio processo formativo, assim como o futuro exercício da docência. As respostas demonstram que os professores, embora considerem o Pibid como uma forma de diálogo da Universidade com a escola enfatizaram que o Programa é limitado quanto a oferta de uma formação política. Ele se restringe a garantir a execução de atividades pontuais para resolver problemas do momento, sem refletir sobre o contexto em que estão inseridos.

Como política pública, o Pibid não pode ser visto com um olhar ingênuo. Primeiro porque ele se configura como uma política de caráter imediatista que desenvolve ações pontuais para resolver problemas pontuais. Esse imediatismo desconsidera a visão do todo, aliena o aluno e o impede de fazer uma reflexão crítica da sua formação e do que o espera depois de formado. Segundo porque a profissão docente não se resume em resolver problemas pontuais, mas está sujeita às diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade, ausência de um plano de carreira digno e salários pouco atrativos (CA1).



Seguramente não são políticas alternativas de caráter imediatista e desprovida de uma formação política, que mudarão o cenário educacional que temos hoje no Brasil. Essa mudança requer uma transformação social como via para a reestruturação da sociedade. “[...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no sentido amplo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76). E também essa mudança passa pela formação dos profissionais da educação, sujeitos historicamente constituídos, que se identificam e se reconhecem no trabalho que realizam.

Finalizamos com uma citação de Lessard que ressalta o estado de vigilância que devemos estar diante do processo formativo de professores:

Como formar docentes aptos a aprenderem a partir de sua prática, sendo esta submetida a prescrições abertas? Nesse caso, a entrada privilegiada não é a dos saberes, nem mesmo a das tarefas; é a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas (LESSARD, 2006, p. 224).

### **Considerações**

Os estudos realizados para destrinçar o nosso objeto, ainda que não tenham sido aprofundados, nos permite compor algumas conclusões, bem como apontar novas possibilidades de investigação. Verificamos que, pela ótica dos professores coordenadores, o Pibid é visto como uma oportunidade potencial de aproximar a universidade-escola. Esta é sem dúvida uma das mais positivas estratégias do programa no sentido de superar esse hiato e de ressaltar tanto a universidade como a escola, espaços profícuos para a formação docente, respeitando suas especificidades.

O Pibid tem oportunizado aos futuros professores darem os primeiros passos para entenderem o verdadeiro sentido de ser professor, por meio do processo formativo e aprendizagens dos saberes da profissão. Os coordenadores já percebem mudanças nos seus alunos, embora elas sejam mais evidentes em uma parcela muito pequena dos licenciandos.

Destacamos alguns questionamentos que nos inquietaram, mas que servirão como proposições e/ou aprofundamentos em futuras pesquisas: Os princípios de formação dos coordenadores de área sustentam as propostas dos subprojetos e se efetivam na prática? A “parceira” da União com os demais entes federados assegura condições favoráveis de funcionamento? Que saberes são necessários para uma boa atuação docente? O Pibid tem promovido a transformação docente, tanto inicial quanto a continuada, ou baseia-se no imediatismo para resolver problemas nos dois âmbitos? Até que ponto as escolas de educação básica estão preparadas para receber programas como o Pibid de modo satisfatório?

Sabemos o quanto é necessário fazer outras mudanças, inclusive rever a proposta de ensino, os currículos e as metodologias empregadas em sala de aula nas escolas. O espaço escolar hoje está em ampla decadência, as escolas estão destruídas, não existe recurso didático, os professores estão desmotivados e, na maioria das vezes, não tem formação específica na área que ministram a disciplina, comprometendo a qualidade do seu trabalho. É preciso contribuir para melhorar estes espaços antes de implementar tais políticas, pois não é possível ter uma formação eficaz em um espaço que não proporciona condições para isso. Programas como o Pibid motivam algumas mudanças, especialmente no que diz respeito a novas metodologias/didáticas, mas não resolve problemas de caráter estrutural e técnico. Para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil é preciso repensar o significado do ensinar, o papel da escola e do professor.

Não havemos de esquecer que o Pibid é “política complementar” e tanto pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica, como pode se converter em reprodutor das mazelas às quais assistimos no campo da formação de professores. Essa forma de fazer política seria desnecessária se houvesse o compromisso do Estado em assumir a formação docente como uma obrigação social, por meio de reestruturação dos cursos de licenciatura. Aliado a isso, oferecer uma política salarial e de carreira justas com condições favoráveis de trabalho para os todos os profissionais da educação.



### Referências

ARENDRT, H. A crise da educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 6.316**, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://capes.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://capes.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: <http://capes.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. **Edital Capes/DEB n. 02/2009**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://capes.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)  
Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. **Relatórios e Dados**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Educação Básica – DEB, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 06 fev. 2015.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002.

LESSARD, C. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 94, Campinas-SP, jan./abr. 2006.



LIMA, M. do S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: Perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. Endipe - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, SP: Unicamp, 2012. p. 234-246.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUZANO, P. *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-77.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, n.90, p. 223-238. 2005.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Institucional do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. 2008-2013. Disponível no site: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/?q=ProjetoInstitucional>. Acesso em: 01 fev. 2015.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.