

## **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DE ÁREA EM MINAS GERAIS**

**Maria Odete Vieira Tenreiro**

Universidade Estadual de Ponta Grossa [motenaireiro@yahoo.com.br](mailto:motenaireiro@yahoo.com.br)

**Fernanda Borges de Andrade**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro [feborgesaz@yahoo.com.br](mailto:feborgesaz@yahoo.com.br)

**Rogéria Moreira Rezende Isobe**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro [rogeriaisobe@gmail.com](mailto:rogeriaisobe@gmail.com)

**Neide Borges Pedrosa**

Universidade Federal de Rondônia [neibpedrosa@gmail.com](mailto:neibpedrosa@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados de investigação que analisa os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tendo como foco as percepções dos coordenadores de área da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) sobre as ações desenvolvidas no Programa. O Pibid foi criado em 2007 e iniciou sua implementação em 2008. Por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa foi ampliado, estendendo-se às instituições de ensino superior de todo o território nacional. Dentre as principais contribuições do Pibid, destaca-se a possibilidade de inserção dos estudantes de diversas licenciaturas na escola básica, de modo a observar, refletir e atuar naquele espaço junto aos demais educadores. Além disso, o Programa objetiva contribuir para que o professor supervisor – docente participante do Pibid que atua na escola básica volte-se para sua própria prática e a confronto com as discussões teóricas realizadas em grupo, perscrutando subsídios para sua atuação. Desta forma, o Pibid tem como foco a formação docente, tanto inicial (licenciando) como continuada (supervisores). Esse Programa impulsionou uma mobilização nacional em prol das licenciaturas engendrando, por sua vez, inúmeros debates e pesquisas sobre os impactos do Pibid no desenvolvimento da profissionalização docente. Tais debates são referenciados pelos princípios construídos historicamente pelos educadores na luta pela construção de políticas de formação e valorização do magistério e consequente melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Nesse processo, o Pibid se consolidou como política de estado com a promulgação da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nota-se, pois, a importância de investigar os impactos do Pibid no processo de formação docente buscando evidenciar seus limites e possibilidades. Com esse objetivo, este estudo buscou analisar as percepções dos coordenadores de área – professores universitários que assumem a coordenação de um subprojeto do Programa – acerca do Pibid buscando apreender como o concebem e avaliam enquanto política pública de formação de professores. A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada em dezembro de 2014 com 27 docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadores de área de 10 subprojetos em atividade no citado ano. Os dados foram obtidos por meio da análise do Relatório Institucional - elaborado com base nos relatórios de cada subprojeto -, especialmente em seus itens 6 e 9 que tratam da “Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes” e das “Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas”. Os resultados demonstram que os coordenadores de área consideram o Pibid como ação de alto impacto no âmbito da política educacional, uma vez que se inscreve na perspectiva e valorização dos profissionais da educação e como estratégia para o fortalecimento de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** formação de professores, política educacional, Pibid.

## **Introdução**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007 e iniciou sua implementação em 2008. Por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa foi ampliado, estendendo-se às instituições de ensino superior (IES) de todo o território nacional. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, o Pibid configura-se, atualmente, em uma das principais ações de formação inicial e continuada de professores.

Dentre as principais contribuições do Pibid, destaca-se a possibilidade de inserção dos estudantes de diversas licenciaturas na escola básica, de modo a observar, refletir e atuar naquele espaço junto aos demais educadores. A proposta é que o processo formativo não fique restrito ao espaço universitário, mas possa incluir a escola pública como um espaço formador para que os licenciandos consolidem a práxis educativa.

Por outro lado, o Programa objetiva contribuir para que o professor supervisor – docente participante do Pibid que atua na escola básica – volte-se para sua própria prática e a confronto com as discussões teóricas realizadas em grupo, perscrutando subsídios para sua atuação, ampliando, desta forma, a construção de saberes e experiências no cotidiano escolar. Desta forma, o Pibid tem como foco a formação docente, tanto inicial (licenciando) como continuada (supervisores).

Esse Programa impulsionou uma mobilização nacional em prol das licenciaturas engendrando, por sua vez, inúmeros debates e pesquisas sobre os impactos do Pibid no desenvolvimento da profissionalização docente. Para Freitas (2014) os debates sobre o Pibid são referenciados pelos princípios construídos historicamente pelos educadores na luta pela construção de políticas de formação e valorização do magistério e consequente melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. A autora observa que as condições perversas que degradam a educação e a profissão docente se mantêm em níveis bastante elevados em nosso país. Tal realidade resulta na baixa procura por cursos universitários de licenciaturas e na alta taxa de evasão nos mesmos.

Nessa conjuntura, o Pibid se consolidou como política de estado com a promulgação da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo, no artigo 62, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão incentivar "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). Além disso, a meta 15 do Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei 13.005 de 24 de junho de 2014 estabelece como uma das estratégias, a ampliação de “programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, faz-se necessário investigar os impactos do Pibid no processo de formação docente buscando evidenciar seus limites e possibilidades. Com esse objetivo, este estudo buscou analisar as percepções dos coordenadores de área – professores universitários que assumem a coordenação de um subprojeto do Programa – acerca do Pibid buscando apreender como o concebem e avaliam enquanto política pública de formação de professores. A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada em dezembro de 2014 com 27 docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadores de área de 10 subprojetos em atividade no citado ano.

### **O Pibid frente aos novos desafios impostos à formação de professores**

No Brasil, a crescente preocupação com a valorização do magistério nas últimas décadas decorre da necessidade de recrutar mais professores para atender as demandas da expansão da oferta da educação básica, e da ameaça de futura escassez de professores em determinadas etapas de ensino e em áreas de conhecimento específicas. Diante das dificuldades em atrair e manter professores para atuar na educação básica o governo federal e as instâncias estatais têm desenvolvido reformas, políticas e ações que trazem em seu escopo a necessidade de valorização social do magistério público. Nessa conjuntura é preciso considerar as observações de Freitas (2014)

[...] a raiz do problema da *escassez* de professores está na crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades na direção da preparação e formação de professores esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam em seu campo de trabalho na escola pública, historicamente degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações (p. 19) [ grifo da autora].

Deve-se considerar nesse processo de valorização do magistério a questão basilar da escola pública relacionada às suas condições concretas e materiais

e ao desenvolvimento social da instituição escolar como uma importante estratégia para melhoria da qualidade da educação e superação do atual quadro de “escassez” de professores.

Aliada a uma política de valorização do magistério – condições de trabalho, salários e carreira – a formação inicial e continuada configura-se como um dos elementos basilares na efetivação de mudanças nas práticas escolares, de modo a responder aos inúmeros desafios da complexa sociedade do século XXI (NÓVOA, 1995; CANDAU, 1999; MARIN, 1995 e 2000; FERREIRA, 2003; BARBOSA, 2003).

A propósito da formação docente Nóvoa (2009) observa que, nas últimas décadas foram produzidos inúmeros relatórios internacionais, artigos científicos, teses de doutoramento, discursos políticos nos quais nota-se um “*consenso discursivo*” sobre a necessidade de redefinir os processos de formação de professores. No cenário das políticas educacionais e no ambiente acadêmico nacional e internacional, nota-se alguns princípios norteadores dos programas voltados para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc (NOVOA, 2009 p. 13).

O autor adverte que o fato de termos construído um discurso coerente e em muitos aspectos consensual, não significa que temos conseguido fazer aquilo que dizemos, pois a inflação retórica sobre os professores e sua formação não é acompanhada por uma política de valorização do magistério e de sua autonomia profissional, ao contrário, o que se percebe é uma ampliação dos controles estatais sobre a prática docente. Nesse sentido, o autor afirma ser necessário “construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes” (NOVOA, 2009, p. 16).

Nessa conjuntura, 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 relacionado aos números crescentes de desprestígio da carreira docente e principalmente com falta de professores nas escolas de educação básica.

A Capes foi criada em 11 de julho de 1951, pelo decreto nº 29.741, com o objetivo acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação stricto sensu

(mestrado e doutorado) dos brasileiros. No entanto, a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007 remodela essa instituição criando 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.

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>1</sup> que tem como objetivos:

- 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;
- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
- III - apoiar a formação docente do magistério da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático;
- IV - apoiar a formação docente mediante programas de estímulo para o ingresso na carreira do magistério da educação básica (BRASIL, 2007)

A DEB assume com tais objetivos a responsabilidade de articular as instâncias de ensino dando a ideia de sistema de ensino reafirmada pela expressão “política nacional”. Em todos os incisos a lei reafirma a intenção de fortalecer e estimular a docência para a educação básica, com ênfase no processo de formação, seja inicial ou continuada. O compromisso também se estende oferta de Programas que estimulem a formação de professores que já estão em serviço com oferta de bolsas, assim como elevar o número de ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura e seu posterior exercício na profissão.

Neste cenário foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em fins de 2008 e torna-se política pública com o Decreto presidencial de nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Com esse decreto, o Programa foi ampliado estendendo-se a todas as Instituições de Ensino Superior (IES) em todo território nacional. Os objetivos definidos no referido Decreto, de acordo com o Art. 3º:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;

---

<sup>1</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.



III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos 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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O Programa se propõe a resgatar a dignidade dos cursos de licenciaturas, retomar a credibilidade da profissão docente, consolidar a interação universidade-escola e como consequência aproximar educação superior e educação básica; rever o papel da escola básica e seus professores como co-formadores de professores dos cursos de licenciatura substanciando a relação teoria e prática nessa formação e oferecendo a estes formação em serviço.

O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura e aos professores da escola básica – supervisores, propiciando o desenvolvimento de atividades pedagógicas em escolas da rede pública. Também são bolsistas os coordenadores de área de subprojetos, o coordenador institucional e o de área de gestão de processos educacionais, responsáveis por articular e implementar o programa na universidade, gerindo os recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto.

### **Percepções dos professores universitários sobre o Pibid**

Com o objetivo de contribuir para análise dos impactos do Pibid nos processos de formação docente, esta investigação buscou analisar as percepções dos coordenadores de área da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) acerca do Pibid buscando apreender como o concebem e avaliam enquanto política pública de formação de professores. Importante destacar que o Pibid na UFTM teve início em 2009. A partir dessa data, um número expressivo de escolas foi alcançado pelas ações do Programa. Cerca de 35% continuaram sendo parceiras na edição de 2013, porém o número de escolas que iniciaram nessa edição é expressivo (cerca de 65% das 28 parceiras atuais).

A pesquisa foi realizada em dezembro de 2014 e os dados foram obtidos por meio da análise do Relatório Institucional da UFTM – elaborado com base nos relatórios de cada um dos 10 subprojetos coordenados por 27 coordenadores de área –

professores da UFTM que participavam do programa no citado ano.

Os dados na tabela a seguir resultam da análise sobre dois aspectos do relatório institucional, que sintetiza as questões apresentadas nos relatórios dos 10 subprojetos: 1) descrição dos impactos das ações do projeto na: a) formação continuada (professores que atuam na escola básica), b) na formação inicial (licenciandos); 2) descrição das dificuldades relacionadas às atividades previstas e não realizadas.

**Tabela 1 - Impactos do Pibid na formação inicial e continuada**

<b>Formação inicial</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Aprendizagem de conceitos na articulação teoria/prática	06	60
Reflexões e amadurecimento acerca da profissão docente	03	30
Estímulo a participação em eventos científicos em educação	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
<b>Formação continuada</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Redimensionamento de estratégias de ensino com diversificação de atividades	06	60
Aumento do interesse em prosseguir com a formação (pós-graduação)	03	30
Incentivo a participação em eventos científicos	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Nota: Dados organizados pelas pesquisadoras.

A síntese dos 10 relatórios de subprojetos, apresentada no relatório institucional, evidencia a análise dos coordenadores de área (CA) sobre os impactos do pibid como política de formação docente. No que se refere a formação inicial a maioria dos CA (60%) destacam a aprendizagem de conceitos e sua articulação com a prática pedagógica como principal impacto do Pibid. Apresentam-se ainda questões relacionadas à reflexão sobre a profissão docente (30%) e incentivo a participação em eventos científicos em educação (1%).

A respeito da formação continuada a maioria dos CA (60%) ressalta a utilização de novas estratégias de ensino como fator importante das ações do Pibid. O aumento do interesse dos professores da educação básica em dar prosseguimento à formação profissional pela inserção na pós-graduação foi destacado por 30% dos CA. Registrou-se ainda o estímulo à

participação em eventos científicos como ação de formação continuada.

**Tabela 2 – Dificuldades relacionadas às atividades previstas e não realizadas**

<b>Dificuldades encontradas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Falta de Transporte (ônibus)	03	30
Falta de tempo para realização das atividades (adiamento para anos posteriores)	02	20
Atividades próprias da escola aos sábados limitando ações do Pibid	01	10
Infraestrutura da escola: laboratórios desativados ou inexistentes	01	10
Dificuldades em mobilizar licenciandos (grande número de bolsistas, descrença no magistério)	01	10
Atraso no repasse de recursos inviabilizando compra de materiais	01	10
Atuação do supervisor – não age como co-formador (necessidade de curso)	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Nota: Dados organizados pelas pesquisadoras.

Os coordenadores de área apresentam as dificuldades no processo de implementação do Pibid justificando a não realização de atividades planejadas e não realizadas: falta de transporte a ser disponibilizado pela universidade; falta de tempo para a realização das atividades; atraso no repasse de recursos; questões de infraestrutura da escola e acúmulo de atividades aos sábados; necessidade de um curso de formação para que os professores da escola possam atuar como co-formadores e falta de motivação dos licenciandos com a profissão docente.

### **Considerações finais**

Os resultados demonstram que o processo de implementação do Pibid apresenta limites e dificuldades tais como aquelas apresentadas pelos coordenadores de área que no programa. No entanto, os aspectos positivos destacados pelos CA evidenciam que Pibid configura-se como ação de alto impacto no âmbito da política educacional, uma vez que se inscreve na perspectiva e valorização dos profissionais da educação e como estratégia para o fortalecimento de uma educação de qualidade.



Todavia, a despeito dos resultados positivos, o programa se insere na rota dos cortes orçamentários do atual governo em decorrência da profunda crise política e econômica que perpassa o Brasil. Além disso, a Portaria nº 046/2016 da CAPES estabelece um redimensionamento político e pedagógico alterando a estrutura do programa que não mais terá como foco a formação de professores, mas as atividades de monitoria e reforço escolar. Foram inúmeras manifestações de repúdio a Portaria mencionada por parte dos professores universitários uma vez que a decisão arbitrária da CAPES modifica o enfoque, contraria a história do Programa e nega o processo de diálogo publicamente consolidado.

A valorização dos profissionais da educação por meio de políticas e de programas deve o compromisso do Estado em desenvolver justas políticas salariais e de carreira do professor, enfrentando um dos problemas endêmicos da profissão docente que é sua desvalorização, atribuída em grande parte à baixa remuneração, a pouca atratividade, à escassez de demanda e ao baixo status social.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91-107, jan.-abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **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), e dá outras providências (revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm)>. Acesso em: 10 março 2016.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. . p. 51-68.

FERREIRA, Naura SC. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. O Pibid e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, E. e PRADO, G. V. T. (orgs.) **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**

. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 2) pp 17-33.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

\_\_\_\_\_ et al. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.