

## UMA LEITURA (POSSÍVEL) DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAL À DOCÊNCIA (PIBID)

*Ana Claudia Molina Zaqueu-Xavier  
Doutoranda em Educação Matemática – Unesp/ Rio Claro  
anaclaudiam.zaqueu@gmail.com*

### **Resumo:**

Apresentar uma leitura, dentre outras possíveis, para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e aventar algumas de suas contribuições para a formação inicial de professores no país, são os objetivos principais deste artigo. Para tanto, a narrativa se dará a partir dos resultados percebidos na pesquisa de Mestrado da autora deste trabalho e também, de leituras e discussões que ocorreram posteriormente. Tanto a dissertação citada quanto o posicionamento assumido neste artigo, estão respaldados nos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral praticada no interior do grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Por fim, pretende-se destacar a relevância da relação estabelecida entre universidade e escola e a percepção do Pibid em relação à formação de professores, ou seja, de que não há um modelo a ser formado e, sim, diferentes processos formativos que respeitam a diversidade do país e o contexto em que se insere.

**Palavras-chave:** Política Pública; Formação inicial de professores; Educação Matemática.

### **1. Introdução**

Atualmente, estamos vivenciando, no país, um período de crise política e econômica que, por sua vez, impactam diretamente em questões sociais e educacionais. Sabe-se que grande parte das verbas destinadas para a educação são advindas dos lucros dos royalties de petróleo e do fundo social de pré-sal, instâncias afetadas pela crise. Diante disso e de outros fatores, por exemplo, as várias mudanças na pasta de Ministro da Educação e os ajustes fiscais, o país, que de acordo com as propostas do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff, seria uma ‘Pátria Educadora’, vive problemas com os quais não tem sabido lidar e que ameaçam tanto o cumprimento das metas aventadas no Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, quanto as políticas públicas educacionais.

E é, nesse contexto de dúvidas e incertezas, que os educadores das mais diversas áreas têm vivido e buscado modos distintos de minimizar os efeitos nas diferentes faces da educação brasileira. Nessa direção, é de relevante importância, discutir questões advindas das políticas públicas educacionais bem como seus impactos, resultados, objetivos e cuidados, para que não se percam alguns dos avanços percebidos nos últimos anos – o processo de democratização da escola pública e programas de acesso ao Ensino Superior, são dois exemplos de medidas educacionais tomadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e que se estenderam até os dias atuais. Frente a isso, ciente da impossibilidade de se discutir

todos os programas e políticas que permeiam a área educacional desde a Educação Básica até o Ensino Superior, é que, nesta narrativa, o foco será dado a uma política pública voltada para a formação e valorização da carreira do magistério, mas que também perpassa resultados interessantes tanto para a formação continuada quanto para o Ensino Básico. Trata-se, portanto, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Destaca-se, sobretudo, que todas as considerações apresentadas neste trabalho são decorrentes de uma postura adotada pela autora a partir de suas vivências e de sua orientação teórico-metodológica. Portanto, trata-se de uma leitura (possível) do Pibid e de resultados percebidos a partir de um estudo local que, pode ou não, se estender para as demais regiões e Pibids do país. Desse modo, antes que se possa dar início às discussões que se propõe, ou seja, apresentar uma leitura, dentre outras possíveis, para o Pibid e aventar algumas de suas contribuições para a formação inicial de professores no país, é pertinente esclarecer qual é essa postura e quais as orientações que nortearam e norteiam os resultados percebidos.

De início, já é assumido que se trata de uma (possível) leitura do Pibid e não de constatações gerais – mesmo considerando que se pode ter intersecções entre análises de diferentes Pibids – isso se justifica pela compreensão de que não é possível dizer de uma totalidade, de representar ou discutir algo como se ele, no caso o Pibid, fosse estático, único e tivesse uma essência, pelo contrário, a postura assumida é de que tudo o que é dito, percebido, discutido e narrado é resultado de um contexto no qual o sujeito que fala está inserido e de suas vivências, crenças e produções de significados para as experiências vivenciadas. Nesse sentido, cada sujeito poderá fazer sua leitura sobre o Pibid e ela, por sua vez, pode ou não ir ao encontro do que, aqui, será narrado.

Além disso, as considerações que serão apresentadas, estarão pautadas principalmente no trabalho de XXX (XXXX), que buscou compreender, a partir de narrativas (auto)biográficas, como ex-bolsistas do Pibid do curso de licenciatura em Matemática da universidade ‘Júlio de Mesquita Filho’, Unesp, campus de Rio Claro, estado de São Paulo, percebiam o Pibid em sua formação inicial. Essa proposta, por sua vez, esteve respaldada nos pressupostos da metodologia da História Oral praticada no interior do grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem)<sup>1</sup>, que tem trabalhado com as narrativas – entendendo-as como diferentes modos de se compreender a realidade (BRUNER, 2014) – com o intuito de tecer um mapeamento simbólico sobre a formação e atuação de professores de Matemática no

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o grupo e os trabalhos nele desenvolvidos podem ser encontrados em sua página oficial – <http://www.ghoem.org>

Brasil. Além disso, destaca-se que, para o grupo, a História Oral é tida também como uma, dentre outras possibilidades, de produzir narrativas (GARNICA, 2014).

Portanto, nesta narrativa, sempre que se falar de formação de professores (de Matemática), ela estará sendo vista como algo em movimento e diretamente relacionado com a diversidade e a dimensão histórica (GOMES, 2014), assim, as considerações a serem feitas, são resultados de um processo hermenêutico em que não se é desconsiderado o contexto em que a pesquisa e a pesquisadora estavam inseridos. Dizer de uma leitura do Pibid é assumir, sem receios, que há uma postura por de traz da fala e que outras visões são bem vindas para o processo de enriquecimento das discussões.

## 2. Uma leitura (possível) do Pibid

O Pibid foi criado em 2007, a partir de estudos que apontavam para a necessidade emergente de professores na Educação Básica, principalmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Segundo esse estudo, realizado por (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007), havia um indicativo de escassez de professores nessas áreas por diferentes fatores, historicamente conhecidos como, por exemplo, a falta de valorização da carreira do magistério, de estrutura física adequada para o trabalho docente, de um plano de carreira, entre outros aspectos que levam os jovens a não se interessarem pela carreira docente. Diante disso, nesse mesmo estudo, é proposto que se crie um programa de incentivo à carreira do magistério para que o país não chegasse ao extremo de não possuir professores para atuarem na escola básica. Além disso, na leitura aqui narrada, acredita-se que essa proposta também buscava, implicitamente, suprir as necessidades da Educação Básica, ou seja, defende-se a ideia de que o Pibid foi criado com a perspectiva de valorizar e incentivar o magistério, mas com o objetivo maior de sanar as dificuldades encontradas na escola pública.

Para isso, o Pibid foi estruturado de modo que propunha/propõe uma formação instaurada no interior da profissão, via uma relação não hierárquica entre universidade e escola básica e oferecia/oferece bolsas em diferentes modalidades<sup>2</sup> que contemplavam/contemplam alunos de licenciatura e professores da Educação Básica e da universidade. Com isso, a cada ano e de modo acelerado, o programa foi tomando maiores proporções e alterando seus editais até chegar ao ponto em que todas as áreas do conhecimento fossem contempladas e um número maior de licenciandos pudessem vir a ter a bolsa. Esse processo de expansão

<sup>2</sup> Atualmente as modalidades de bolsa são: iniciação à docência (R\$ 400,00); supervisão (R\$ 765,00); coordenação de área (R\$1.400,00); coordenação de área de gestão de processos educacionais (R\$ 1.400,00); e coordenação institucional (R\$1.500,00).

levou o programa a se tornar, no início de 2013, uma política pública de formação de professores.

Em resumo, (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014) afirmam, em um estudo avaliativo do programa, que o Pibid foi

direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. Em 2014 envolve em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições. O objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). (p. 10, grifos nossos)

O trecho destacado acima, reforça aquilo que seria o objetivo do programa, mas, como já mencionado, neste artigo, é defendida a ideia de que a formação docente e a valorização da carreira sejam consequências de um processo que tem por intenção maior, suprir as necessidades de uma Educação Básica carente e com emergência de professores. Aqui, os impactos positivos alcançados pelo Pibid no âmbito da formação inicial e continuada, são vistos como reflexos de uma mobilização ocorrida no interior de uma parceria institucional entre universidade e escola, que essa, sim, tem priorizado a formação em seus diferentes níveis<sup>3</sup>.

Em direção ao que se foi dito anteriormente e dentro do contexto atual do país, ou seja, desta crise política e econômica pela qual o Brasil tem passado, o Pibid é um dos programas alvo de cortes e restrições orçamentárias. Recentemente, em outubro de 2015, em seu discurso de posse como Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, parece explicitar o que já era percebido. O, agora, ministro, defende mudanças no Pibid por considerar que

[...] o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 90 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Vamos rever o Pibid. Vencido o desafio da cobertura nacional, precisamos tornar mais efetivos os nossos programas de qualificação de professores, que precisam estar mais articulados com as necessidades de nossos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo Ministério da Educação. [...] O Pacto Nacional pela

<sup>3</sup> Apesar da autora não corroborar com a visão de uma formação em níveis (básico, inicial e continuado), essa diferenciação será considerada por conta das políticas educacionais brasileiras conceberem o processo formativo fragmentado nos níveis citados. Para a autora, a formação é iniciada desde seu convívio familiar e nunca se cessa, defendendo com isso, a ideia de que a formação é contínua e se dá em diferentes espaços que não somente o acadêmico.

Alfabetização na Idade Certa, o Pibid e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão reimplantados em 2016 de forma totalmente integrada e coordenada, com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática. (p. 3, grifos nossos)

E é, diante de discursos como esse, que é destacada a relevância de se tecer discussões sobre as políticas públicas implementadas no país. Historicamente, grande parte das ações tomadas no âmbito formativo, possuem caráter de urgência e emergência o que, muitas vezes, compromete e desgasta a ação implementada. No caso do Pibid, isso não tende a ser diferente a não ser que se possa pensar e questionar, por exemplo: por que as políticas públicas formativas, a exemplo do Pibid, estão sendo reduzidas a resultados na Educação Básica? Será que uma política pública educacional deve ser medida somente por resultados pontuais?

O Pibid deixou de ser – se é que um dia foi efetivamente – aos olhos do governo, uma política de incentivo e valorização para se tornar uma medida emergencial de melhoria da qualidade da Educação Básica, que deve refletir seus resultados nas avaliações externas, internas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou seja, de uma política pública de formação docente, o Pibid foi reduzido a um programa de apoio à Educação Básica. Obviamente, entende-se que isso também é importante, mas o que se percebe é um reducionismo de algo potencial e que, por consequência de suas ações, trariam benefícios para a escola a médio e longo prazo.

A seguir, serão apresentados dois aspectos, dentre muitos outros, que dizem da importância do Pibid, enquanto uma política pública de formação docente.

### **3. Dois aspectos que revelam a importância do Pibid para a formação de professores**

O Pibid tem se revelado uma política pública potencial no âmbito formativo, isso porque, suas ações, nos diferentes contextos, têm proporcionado impactos relevantes tanto para a formação docente (inicial e continuada) quanto para os alunos da escola. Nessa direção, não se pode afirmar que tais impactos são percebidos de modo equivalente, porém é de extrema relevância os resultados percebidos, principalmente, na formação do licenciando. Isso, por exemplo, pode ser notado em trabalhos como o de (LIMA, 2012), em que se é relatado, em um livro, as percepções dos licenciandos e as atividades realizadas no âmbito do Pibid.

De modo geral, muitos seriam os aspectos potenciais do programa – formação contextualizada, parceria entre universidade e escola, valorização, formação no interior da

profissão, incentivo à carreira do magistério, reflexões contextualizadas sobre a carreira docente – como também, aqueles que precisam ser (re)pensados de modo a fortalecer suas ações – cortes de verba, ausência de uma avaliação sistêmica, falta de métodos que possam acompanhar, efetivamente, as atividades de cada projeto institucional – porém, nesta narrativa, o foco será dado para os aspectos que dizem sobre a parceria entre universidade e escola e a formação contextualizada do licenciando.

Desde sua criação, o Pibid seria/é voltado para a valorização e aperfeiçoamento da carreira do magistério – supostamente, pois se assim fosse, os resultados avaliativos das escolas básicas e a não ida desses bolsistas para a escola, não seriam critérios tidos como importantes para se pensar em uma reestruturação do programa – e para isso, a proposta se apoia na parceria institucionalizada entre as universidades participantes e as escolas parceiras. Por mais que não se possa negar que essa parceria se deu/dá de modo direcionado, ou seja, seguindo os critérios, principalmente, de notas inferiores à média nacional no Ideb, o modo como essa parceria vem sendo estabelecida, tem trazido importantes contribuições para a formação de todos os envolvidos.

Não se pode negar que, historicamente, a escola sempre foi vista como espaço para produção de dados de pesquisadores e para uma “prática” de formação de licenciandos pautada na ideia de que a teoria é vista na universidade e, na escola, ela deve ser aplicada de modo a verificar suas possibilidades e limitações. De modo geral, o professor da Educação Básica não se percebia como formador desses alunos que chegavam da universidade, entravam em suas salas de aula, observavam suas atividades e iam embora, pelo contrário, muitos se sentiam constrangidos e acuados, como se passassem por um processo avaliativo. No entanto, com o Pibid, grande parte dessa relação, tem sido construída sem que sejam instituídas hierarquizações.

Desse modo, tanto as universidades quanto as escolas parceiras, têm colaborado efetivamente com o processo formativo dos licenciandos e, muitas vezes, por se tratar de uma relação institucionalizada e de parceria, isso, tem trazido benefícios formativos para outros sujeitos além dos bolsistas, ou seja, para os professores da escola, da universidade e para os alunos da Educação Básica. Obviamente que, a busca por essa nova visão de relação entre universidade e escola, gera tensões e demanda tempo, pois, muitas vezes, é preciso criar mecanismos que mostrem que o Pibid, acima de tudo, pretende formar professores e valorizar a carreira – e, na leitura que aqui é feita, ele busca também e principalmente, suprir as lacunas de aprendizagem da Educação Básica, principalmente, nas disciplinas de Matemática e Português, foco das avaliações internas e externas – portanto, o professor da escola deve se

reconhecer formador não só de seus alunos como também dos bolsistas que passam a ser de sua responsabilidade.

Ao estabelecer essa relação tal como se é proposta no Pibid, os docentes da universidade e da escola passam a dividir a responsabilidade formativa dos futuros professores, logo, tanto a escola quanto a universidade, passam a ser instâncias formativas juntamente com tantos outros ambientes que permeiam esses espaços – corredores tanto da universidade quanto da escola, reuniões, atividades de planejamento, sala de aula, pátio, entre outros lugares. De fato, o que isso proporciona é uma formação pautada no interior da profissão (NÓVOA, 2009), que traz consigo, uma formação contextualizada, de vivências, ou seja, de experiências formativas singulares, que ocorrem via produção de significado de cada episódio vivido e, principalmente, por mediação dos professores formadores – coordenador e supervisor – que também são afetados por esse processo assim como os alunos da escola, que participam de atividades outras além daquelas normalmente vivenciadas na escola.

Portanto, a proposta de uma formação alicerçada na relação entre universidade e escola (sem hierarquizações) e conseqüentemente, de imersão na carreira pretendida, está diretamente relacionada com a ideia de uma formação contextualizada. Por anos, se é percebida uma inadequação e insuficiência da formação de professores no Brasil e no caso da Matemática, especificamente, Gomes (2014) cita dois estudos – um de João Bosco Pitombeira e outro de Antonio Carlos Carreira de Souza, ambos realizados no ano de 1991 – que, apesar de se tratarem de assuntos distintos, esses autores já sinalizavam, cada um de seu modo, para essa questão supracitada.

Desse modo, apesar dos esforços, a formação dos professores vinha sendo problematizada de forma generalizada, como se fosse possível criar um modelo que atendesse todas as necessidades das regiões do país. Frente a isso, o Pibid se destaca por permitir que cada projeto institucional e que cada subprojeto, crie suas ações de formações pautadas nas necessidades sociais e econômicas de sua região, respeitando as diferentes culturas e contextos em que se dá a formação. O Pibid, portanto, tenta romper com um modelo de formação de professores e passa a considerar, no âmbito desse processo formativo, as diversidades do Brasil, instituindo, mesmo que implicitamente e sem que se tenha pretendido, um outro modelo de formação, que surge a partir do pressuposto de que todos os agentes da educação vivem em um país múltiplo, com necessidades e potencialidades diversas e que, é, a partir da relação entre universidade e escola e por meio dela, que se pode construir uma formação múltipla e contextualizada, que permita diferentes visões e ações para almejar um objetivo comum: formar professores.

#### 4. Considerações Finais

A narrativa aqui apresentada teve por intenção atentar os leitores para a importância de discutir e problematizar as políticas públicas de formação docente. Por mais que não tenha sido evidenciado o professor de Matemática e o ensino dela nas escolas, entende-se que as políticas educacionais precisam ser problematizadas por todos os profissionais da Educação pois, é a partir dela e por meio delas, que as ações formativas são pensadas. Desse modo, pensar a formação de professores de Matemática e o ensino de Matemática é compreender as políticas públicas que regem todo o trabalho desenvolvido nas escolas e nas universidades.

Por fim, por mais que os encaminhamentos recentes sobre o Pibid indiquem um (re)pensar sobre os cortes de bolsas, não mais excluindo alunos com quarenta e oito meses de bolsas e, conseqüentemente, se é mantido inúmeros projetos, bolsistas, supervisores e coordenadores que seriam cortados, isso, não deve cessar as discussões referente a este programa pois, mais uma vez, trata-se de uma política de incentivo e valorização da carreira do magistério e portanto, deve-se pensar ações que tragam garantias efetivas da permanência dessa política, independente de sua relação com os resultados da Educação Básica.

#### 5. Agradecimentos

Agradeço aos colaboradores que participaram do trabalho de mestrado do qual esta narrativa faz referências diretas, por terem produzido importantes fontes para o trabalho e que tanto permitiram quanto permitirão diferentes discussões sobre múltiplas temáticas. Agradeço também, aos membros do Ghoem, que compartilharam de cada momento da pesquisa e contribuíram tanto para o crescimento pessoal quanto profissional e, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) por, na época, conceder financiamento da pesquisa.

#### 6. Referências

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. In: GARNICA, A. V. M. (org). **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba, Appris, 2014, pp. 39-66.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Formação e Atuação de Professores de Matemática, Testemunhos e Mapas. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (org). **Cartografias**



**contemporâneas:** mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba, Appris, 2014, pp. 11-37.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. In: GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; GIMENES, Nelson Antônio Simão; FERRAGUT, Laurizete (pesquisadores). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docências (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014, p. 4-6.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Vozes da Iniciação À Docência**. Curitiba: CRV, 2012.

NÓVOA, António Sampaio da. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n.350, pp. 203-218, 2009.

OLIVA, Aloisio Mercadante. **Discurso de posse de cargo de Ministro da Educação em 7 de outubro de 2015**. Brasília: Ministério da Educação/Assessoria de Comunicação Social, 2015.

RUIZ, Antônio Ibañez. RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007.

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) na formação de professores de matemática:** perspectivas de ex-bolsistas. 2014. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.