



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

PIBID no contexto das políticas de formação docente

Alessandra Santos de Assis

Como citar: ASSIS, Alessandra Santos de. PIBID no contexto das políticas de formação docente. *In:* PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Políticas para a formação de professores da educação básica:** modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 73-86. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p73-86>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo 5

PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Alessandra Santos de ASSIS

A docência é uma das profissões mais requisitadas na atualidade, o que impõe o desafio de formar mais e melhores professores, enfrentamento cotidiano para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Embora a demanda crescente por universalização do ensino aumente a necessidade por profissionais da educação, a formação de professores que possam ocupar os novos postos de trabalho enfrenta a falta de interesse dos jovens em ingressar nessa carreira e a dificuldade de permanecerem em um curso de licenciatura até o fim. Nesse contexto, a criação do PIBID imprimiu uma marca importante, valorizando a formação, criando condições para o acesso e permanência nas licenciaturas e construindo uma ponte entre as instituições de ensino superior e as escolas, em busca da qualidade da formação docente e da prática de ensino.

É fundamental a provocação posta no tema da 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, realizada na Unesp em 12 de agosto de 2015: é preciso refletir sobre os modelos em disputa que historicamente determinam o rumo dado às políticas educacionais, em especial às políticas de formação de professores. Os programas de formação de professores que estão em funcionamento e que os já foram realizados apresentam dimensões e características próprias, configuram modelos, no plural, traduzem concepções

de formação, de educação, de conhecimento, de sociedade e de indivíduo que se quer formar. Não há consenso sobre tais concepções, mas certo é que existem conflitos de interesses que ora colocam a educação como negócio ou mercadoria, ora como privilégio ou direito.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO EM DISPUTA

As disputas fazem parte do processo de construção da história e no campo educacional, a pluralidade de políticas pode significar não ter nenhuma política pensada de modo sistêmico, articulada, definida claramente, o que dificulta o alinhamento de ações. A relevância da discussão promovida pela 14ª Jornada é que podemos tentar compreender esse campo de batalha e assim nos colocarmos em posição estratégica. Nosso objetivo aqui é comum: conquistar uma educação de qualidade, democrática, que promova o desenvolvimento pleno das pessoas, a formação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Tomando partido, Paulo Freire (2000) escreveu em sua carta Do direito e do dever de mudar o mundo: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Ou seja, o que dá sentido à educação é servir para transformar a sociedade, o mundo. Como vivemos na chamada sociedade do conhecimento, o desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ético está ainda mais atrelado à qualidade da escolarização básica.

Do mesmo modo, podemos dizer que o professor sozinho não transforma a educação, mas sem ele tampouco a educação se transforma. Ele é autêntico agente a serviço da mudança. Como define Cipriano Luckesi (1989, p. 24) o professor:

[...] é um ser humano que escolhe construir, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do grupo com o qual convive [...], que age junto com outros e, age conscientemente.

Ser autêntico significa compreender que, em primeiro lugar, o educador é um ser humano. Segundo, é um profissional formado para ensinar, não age por improviso, embora a docência requeira criatividade e flexibili-

dade. Em terceiro lugar, o professor é um sujeito histórico, não age sozinho, não é herói nem vítima. Em quarto lugar, um professor autêntico é um sujeito que tem clareza de que a ação pedagógica nunca será neutra, ingênua, burocrática, desideologizada, sem valores, descomprometida. Assim, o modo como esse professor organiza sua prática, como planeja, desenvolve e avalia, traduz o projeto histórico de sociedade no qual acredita, oprimindo ou ajudando a libertar, reproduzindo conhecimento ou dando apoio para a sua construção e para a conquista da autonomia por outros sujeitos. Por último, um professor autêntico entende que nunca está pronto, compreendendo que tornar-se professor é um processo permanente de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores, bem como de tomada de atitude crítica frente ao mundo para agir junto com outros seres humanos.

Mais que um discurso, a valorização do professor não pode ser tratada como um capricho. A valorização é lei, é parte essencial do exercício do direito à educação, está assegurada desde o Art. 206, Constituição de 1988, mas precisa sair do papel. Para que as leis sejam aplicadas, precisamos de mobilização da sociedade, exercendo o seu poder diretamente e/ou por meio de seus representantes, que lá estão para servir e não serem servidos (como ocorre atualmente). Aliás, eles foram escolhidos por nós e precisam dar respostas, agir com responsabilidade, responsabilidade educacional. Essa é uma questão política.

Por isso, não é possível falar do contexto da formação de professores sem dialogar sobre o processo mais amplo de valorização dos professores e dos problemas a serem enfrentados. Um relatório produzido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2007, apresenta evidências de que o número de aposentadorias de profissionais do magistério tende a superar o número de formandos nos cursos de licenciatura, produzindo o fenômeno chamado de escassez ou apagão docente. Como agravante, o documento chega a seguinte conclusão:

[...] observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 17).

Sobre a questão da remuneração é reconhecido o avanço inaugurado com a promulgação da Lei do Piso Salarial (Lei 1738/2008). Com essa lei, foi possível dar início a um estímulo financeiro mais digno do esforço feito pelo professor, visto que o Brasil oferece um dos menores salários ao professor. De 2010 a 2014, tendo em vista a obrigatoria atualização anual do piso, o aumento do salário inicial dos professores com carga horária de 40h foi de 65,6%. Além disso, a lei também estabelece como limite máximo 2/3 jornada de trabalho para o desempenho das atividades de interação com os educandos, o que deverá repercutir na qualidade de ensino. Mesmo assim, não houve aplicação imediata da lei pelos estados e municípios. Portanto, a melhoria dos salários, da carreira e condições de trabalho são desafios que continuam na pauta de lutas dos trabalhadores da educação.

Além da Lei do Piso, mais um passo importante no sentido da valorização foi dado com a aprovação do Plano Nacional de Educação PNE. Sancionado por meio da Lei 13005/2014, a meta 17 do PNE compromete União, Estados e Municípios no sentido de, até 2019, equiparar, na média, os salários dos professores da Educação Básica pública aos salários dos outros profissionais com escolaridade equivalente. Esse objetivo precisa ser lembrado como um dos mais relevantes do Plano, exigindo acompanhamento de todos, pois zelar para que essa e outras metas sejam cumpridas é dever de todos nós.

A conquista de melhores salários está lado a lado com a necessária melhoria da carreira dos profissionais. Precisam ser repensados aspectos como empregabilidade, estabilidade, complexidade e exigência do trabalho, dificuldade de acesso aos postos de trabalho por meio de concursos, a lentidão da progressão dentro da carreira o que não valoriza o investimento em formação feito pelo profissional. Outros elementos que marcam a vida profissional do professor referem-se a ausência de *status* social e prestígio, a tensão entre cultivar valores altruístas e a impotência diante da realidade de ensino. A dificuldade de conquistar autonomia financeira e contar com a segurança no trabalho também são fatores que tornam a carreira menos atrativa.

As condições de trabalho, na prática, também repercutem na qualidade da docência e são consequência da histórica desvalorização da profissão docente. A carga horária de trabalho ainda é excessiva, é raro o

professor contar com apoio à prática educativa, os recursos didáticos são escassos, dificilmente há respeito à autonomia do professor, o tempo para preparação das aulas é exíguo, não há espaço adequado para reuniões de estudo e de trabalho. A tudo isso, soma-se uma condição aviltante do trabalho docente que é a superlotação das salas de aula e o grande número de turmas que são assumidas pelo professor.

Diante dessa complexa situação, com problemas relativos ao salário, carreira e condições de trabalho, o papel da formação dos professores não pode ser minimizado. É certo que, a formação, sozinha, não resolverá o desafio da qualidade e quantidade de professores necessários à crescente e complexa demanda na Educação Básica. Mas, a formação é um elemento estruturante na busca pela valorização docente.

Nas disputas do campo da educação, talvez haja quem tenha medo de formar bem os professores, trabalhando contra, operando uma verdadeira “deformação”. A formação plena dos professores instrumentalizando-os para exercer seu trabalho com autoridade e autonomia, construindo junto com outros uma nova realidade profissional e educacional na sala de aula e fora dela. Assim, considerar a dimensão política da formação é parte essencial da busca pela valorização do trabalho docente, evidente que sem desprestigiar a dimensão científica, técnica, filosófica e até mesmo afetiva e humanista da formação e da profissão.

O ADVENTO DO PIBID DÁ NOVOS RUMOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao lado do aumento da exigência por mais e melhores professores que deem conta do desafio de ensinar no mundo contemporâneo, outros problemas marcam a formulação de políticas no campo da formação docente. Por um lado, é possível identificar a desvalorização dos cursos de formação de professores no âmbito do Ensino Superior, o distanciamento entre formação e trabalho docente, a predominância da fragmentação nos currículos das licenciaturas. Por outro lado, historicamente houve uma mudança no perfil dos licenciandos, com notável redução do seu *background* cultural e do domínio de conteúdos escolares básicos a serem ensinados pelos futuros professores.

O PIBID se constitui como uma política que estabelece mecanismos concretos de enfrentamento desses e outros desafios do campo da formação de professores. Desde a sua origem, em 2007 na CAPES, tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O Programa funciona nas instituições de ensino superior (IES) a partir da aprovação pela CAPES do Projeto Institucional, a ser desenvolvido por grupos de licenciandos das diversas áreas de conhecimento, com a supervisão de professores de Educação Básica e coordenação de professores das IES. Além das bolsas, as IES contam com o repasse de verba de custeio para dar suporte às ações de planejamento, preparação da equipe, desenvolvimento das atividades na escola e fora dela, acompanhamento do trabalho, socialização das produções.

A criação do PIBID na Capes é um fato histórico relevante e condicionante para o avanço da política de formação de professores. Na cerimônia de comemoração dos 60 anos da Capes, em 11 de julho de 2011, Fernando Haddad, então Ministro da Educação, fez referência ao sentido histórico da chamada Nova Capes. Segundo ele, essa nova condição é um resgate do ideal do educador Anísio Teixeira, seu fundador, “que criou esta agência para a formação de quadros de nível superior para a educação no seu conjunto e não apenas para a educação superior”. Dando um salto na direção de ações mais sistêmicas em educação, definindo uma única agência para incentivar a formação de professores para todos os níveis de ensino, essa iniciativa também implica em considerar a produção de conhecimento como ferramenta indispensável para solucionar os problemas nas diversas áreas, o que é da vocação dessa agência.

Por força do Decreto nº 6755/2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Capes segue diretrizes para realizar o fomento a programas de formação inicial e continuada, inclusive o PIBID. Essa lei determina princípios, objetivos, mecanismos, plano estratégico, responsabilidades do MEC e da Capes para a formação de professores, bem como trata, ainda que rapidamente, da questão do financiamento. Entre as responsabilidades da Capes estão o fomento à programas de iniciação à docência e a concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação

plena nas instituições de educação superior, visando incentivar a formação de profissionais do ensino.

Uma condição inicial significativa para o funcionamento do PIBID na Capes foi a articulação entre as IES e as redes estaduais e municipais de Educação Básica, por meio do regime de colaboração. Inclusive, uma das exigências iniciais era firmar convênio ou acordo de cooperação entre IES e redes de ensino prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas. Também é da origem do Programa a intenção de atender a diversidade das escolas, promovendo experiências formativas contextualizadas para os futuros professores, abarcando as especificidades da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.

O pagamento de bolsas se tornou uma ação estruturante de valorização da formação de professores. No PIBID, o coordenador institucional do projeto e os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais, assim como os alunos dos cursos de licenciatura e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão desenvolver as atividades de iniciação à docência. Para o estudante, isso significou valorização e motivação para ingressar na universidade em cursos de licenciatura, aumentando a demanda desses cursos, com impacto direto na qualidade do desempenho acadêmico dos estudantes que conseguem permanecer na instituição dedicando-se aos estudos. Foi também uma estratégia relevante para valorizar o professor universitário que se dedica à formação de professores para a Educação Básica, tendo em vista que os demais profissionais que se dedicam à pesquisa e à pós-graduação, já são contemplados com bolsas de pesquisador, apoios para participarem de Congressos especializados, bolsas para orientar alunos de graduação e de pós-graduação, além de auxílios para suas pesquisas. Para o supervisor, a bolsa cria condições concretas de participação ativa como conformadores que criam uma ponte entre as instituições e promovem um ciclo virtuoso de construção coletiva de conhecimento na escola.

Os projetos institucionais elaborados por pares dentro de cada IES é outro fator de destaque no PIBID. Os projetos levaram as IES a pensarem no que vinham oferecendo como experiência formativa e a projetar novas possibilidades, dessa vez dialogando com a escola e tomando esse

espaço como lócus de formação. Também houve oportunidade de problematizar a relação entre formação pedagógica e específica e o papel das Faculdades de Educação, ou setores congêneres, dentro de cada IES. O PIBID passou a fazer parte do DNA das instituições, sendo incorporado nos organogramas, tendo regimentos aprovados pelos conselhos superiores, criação de estruturas físicas, aquisição de materiais e complementação de custeio com recursos próprios das IES. Essa institucionalização do Programa nas IES significa uma conquista histórica para o desafio de valorização dos cursos de licenciaturas no interior de cada IES.

Sob esses elementos estruturantes proporcionados pelo PIBID - ação sistêmica, articulação entre IES e escolas, incentivo com o pagamento de bolsas e custeio e, por fim, institucionalização da formação nas IES - o investimento realizado pela Capes foi potencializado e teve como resultado rápida aceitação e reconhecimento do PIBID como uma das principais políticas educacionais dos últimos tempos. Com abrangência nacional, está presente em mais de 5.000 escolas públicas, quase 300 IES, com a oferta de mais de 80.000 bolsas. A trajetória do PIBID não foi marcada apenas por números, mas o seu crescimento resultou em democratização e capilarização de uma iniciativa que buscou atender instituições de diferentes naturezas, iniciando com as instituições federais, abrangendo as instituições públicas de ensino superior e depois as demais IES. Isso oportunizou o atendimento de mais escolas em cada local, tanto do interior quanto das capitais, aldeias e populações quilombolas.

No trabalho contínuo realizado pelo PIBID, prevalece uma concepção diferenciada de formação. No caso do Projeto Institucional do PIBID-UFBA, a iniciação à docência é compreendida como:

A inserção do estudante de licenciatura num conjunto de práticas próprias da profissão docente, realizadas em um espaço concreto de ensino-aprendizagem, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo em que vivencia a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação (UFBA, 2009, p. 1).

Outra ideia importante para a diferenciação da formação que ocorre no PIBID é a compreensão que se tem de escola. Tomada como

lócus de formação, a escola é espaço singular de ação-reflexão sobre o fazer docente. Partindo desse pressuposto, na escola são encontradas as condições necessárias para a compreensão, análise, crítica, proposição e inovação. É nesse local que os saberes docentes, assim nomeados por Tardiff (2012), de caráter plural são continuamente mobilizados, atualizados, reconstruídos a partir da experiência vivida.

O trabalho realizado pelos licenciandos e formadores baseia-se no princípio da colaboração e grande ênfase é dada à prática investigativa. A possibilidade de atuar em conjunto, com apoio mútuo mostra que é possível estimular uma formação em rede, na qual todos os envolvidos participam, com horizontalidade das relações, diálogo, interdependência, com discernimento acerca de responsabilidades e competências. A autonomia, resultado desse processo, é igualmente estimulada pelo estudo e intervenção sobre situações específicas e contextualizadas de ensino, própria da complexidade da escola, por meio de uma ação conjunta e teoricamente fundamentada, incentivando que a pesquisa seja compreendida como uma atitude necessária à ação docente.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O FUTURO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora os investimentos em educação não tenham uma resposta imediata, é possível identificar sinais importantes das contribuições que o PIBID vem dando para a formação de professores no Brasil. Tais resultados podem ser observados por meio das mudanças ocorridas na legislação a partir do advento do Programa. Também são significativas as mudanças que tiveram início na rede de Educação Superior e nas redes de escolas públicas parceiras do Programa. Contudo, as contribuições mais significativas e duradouras certamente, estão nas mudanças provocadas na experiência formativa dos milhares de atores que já passaram e que realizam o PIBID cotidianamente, marcando suas histórias de vida e ajudando a construir a suas identidades profissionais.

Do ponto de vista da legislação, o Programa foi incorporado à Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse ato foi possível por meio da aprovação da Lei 12796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da LDB (Lei 9394/96) para incluir

o parágrafo § 5º no Art. 62, que da formação de docentes para atuar na educação básica:

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).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13005/2014 também inclui o PIBID. Para cumprir a Meta 15, que visa garantir a elaboração de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, o plano trata, na estratégia 15.3 de:

[...] ampliar 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).

Acrescenta-se ainda, a talvez mais contundente contribuição do PIBID à organização da educação brasileira pelo disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, aprovadas por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1 de julho de 2015. Por essa Resolução, os cursos de licenciatura em funcionamento deverão adaptar seus projetos de formação, em um prazo de 2 (dois) anos, com base em novas orientações, que estão em pleno acordo com as características e dimensões de iniciação à docência estabelecidas pela Portaria n. 096/2013 da CAPES e em desenvolvimento nos Projetos Institucionais do PIBID em todo o país.

Entre tais características se destacam: o estudo do contexto educacional; a valorização do trabalho coletivo; a participação nas atividades de planejamento; a análise dos conteúdos da educação básica; a participação no desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais; o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; e a sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Internamente nas IES, são notáveis as contribuições para a valorização da formação de professores. Para muitas instituições, a elaboração de um projeto unificado de formação representou um feito histórico onde antes predominava uma cultura de formação fragmentada nas diversas unidades acadêmicas, e entre elas e a faculdade de educação. Também criou oportunidade de efetivo diálogo e trabalho conjunto entre as áreas de conhecimento, contribuindo para a formulação de uma política de formação de professores na instituição. Com a ponte criada entre a IES e as escolas, ampliou-se a interação sistemática entre elas com o intuito de desenvolver projetos compartilhados. A sintonia criada entre órgãos, instituições e seus atores possibilitaram a ampliação da produção e socialização de conhecimento sobre o ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação, com o crescimento do interesse por investigar o Programa, entre os próprios sujeitos ativos e egressos.

As escolas parceiras vêm se manifestando quanto às contribuições oriundas do PIBID. A parceria entre as redes de ensino e IES se ampliaram, indo além do PIBID, as experiências compartilhadas qualificam o trabalho de outras escolas e divulgam o trabalho realizado no local em outros estados e outros países. O PIBID criou oportunidade de interação, troca de experiência e trabalho em comum entre escolas da mesma rede de ensino, assim como fez crescer o interesse dos professores e gestores pela universidade e o que ela oferece. As IES também se articularam, compondo, hoje, um Fórum Nacional do PIBID, o FORPIBID.

Além das contribuições mais institucionais, são significativas as mudanças observadas nas atitudes dos que passam pelo PIBID. Nesse sentido, sem dúvida a mudança mais promissora está na atitude investigativa diante da prática pedagógica, o que pode ser observado pela ampliação vertiginosa de produção e socialização de conhecimento sobre o ensino expostas tanto nos eventos específicos do Programa quanto nos eventos científicos mais tradicionais, organizados pelas associações de pesquisa das diversas áreas de conhecimento. Mas além disso, há um catálogo amplo de materiais didáticos produzidos, não só objetos educacionais, mas tecnologias que resultam na produção de cultura na e pela escola, com produções artísticas em todas as linguagens, produção de jogos interativos, feiras de ciências, laboratórios, cartilhas, livros etc.

Articulado-se a outras políticas educacionais, o PIBID vem forjando um novo modo de fazer a formação de professores, ampliando a experiência dos sujeitos para uma formação ampla e culturalmente plena. A participação em atividades internacionais desponta, elevando o nível de conhecimento de licenciandos e formadores, tanto ao visitar outros países quanto ao receber visitantes. Também representa uma tendência importante, a integração do PIBID a outras políticas do MEC, da CAPES ou internas às próprias IES – PNEM, PNAIC, PARFOR, PLI, PDPP, Observatório, Olimpíadas, Prodocência, Cursos de Línguas. De caráter ainda espontâneo essa organicidade construída a partir do campo concreto de ação, precisa ser fortalecida, pois mostra que é possível buscar articulações visando uma ação mais sistêmica para qualificar a formação de professores e o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida estamos distante do exercício pleno da educação como um direito, que assegure o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Mas, acompanhar o desenvolvimento do PIBID, vemos ressurgir a esperança de que é possível ter outra escola e mundo, resgatando o valor da educação e do professor para que as mudanças ocorram. Então, é importante lembrar do que disse Eduardo Galeano (1993, p. 230):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos adiante. Por mais que eu caminhe, nunca alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para que eu não deixe de caminhar.

O PIBID atende uma dívida histórica com a educação pública de qualidade para todos, contribuindo com o processo mais amplo de valorização dos profissionais do magistério, que abrange a conquista de melhores salários, carreira, condições de trabalho e formação. A formação é um fator estratégico no conjunto das necessárias conquistas, porque instrumentaliza os profissionais para uma ação docente qualificada, que inclui dimensão técnica, científica, ética e política, tornando-se essencial no processo de valorização.

Ao alterar condições estruturantes da formação e aproximar educação superior da educação básica por meio de ação integrada, o PIBID dá início a uma nova experiência formativa, que provoca mudanças profundas nos sujeitos que se formam, em termos de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Na medida em que contribui para mudar os sujeitos, estes dão início às mudanças da sua própria realidade, o que vemos ocorrer nas instituições que implantaram o Programa e em suas escolas parceiras. Por isso, o PIBID pode ser considerado como uma política em construção em um contexto de consolidação de conquistas democráticas, dando oportunidade para repensar o conjunto das políticas e ações de formação de professores para a educação básica rumo à educação de qualidade como um direito, não como um privilégio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 206. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 11738*, de 11 de julho de 2008. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 17 jul. 2008.

BRASIL. *Lei nº 11738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a linha “e” do inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para insinuir o piso salarial profissional nacional para dos profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 17 jul. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 ju, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 26 jun. 2014 - Edição extra.

BRASIL. *Decreto nº 6755*, de 29 de janeiro de 2009. 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 30 jan. 2009.

BRASIL. *Lei nº 12796*, de 4 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 e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 5 abr. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. *Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*: Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos, 1993.

GATTI, B. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório Preliminar).

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1989.

PORTAL da Capes. Capes comemora 60 anos com resgate do ideal de Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/4739-capes-comemora-60-anos-com-o-resgate-do-ideal-de-anisio-teixeira>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: CNE, 2007. (Relatório da Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio - CNE/CEB).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Projeto Institucional do Pibid-UFBA. Salvador, UFBA, 2009.