

**PIBID:  
Uma contribuição à política de formação docente**

***PIBID:  
A contribution to the policy of teacher education***

**Maria José da Silva Fernandes<sup>1</sup>  
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça<sup>2</sup>**

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o impacto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) na política de formação de professores a partir da experiência da Universidade Estadual Paulista (Unesp). O Pibid contribui, efetivamente, com a relação entre universidade e escola da Educação Básica se constituindo em forte avanço na política de formação inicial e continuada de professores. São muitos os desafios e possibilidades, exigindo de seus participantes diretos diálogo contínuo e compromisso com a escola pública.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Licenciaturas. Pibid.

**ABSTRACT**

This article aims to present a discussion on the impact of the Institutional Program of Initiation to Teaching (Pibid) on teacher formation policy from the experience of the Universidade Estadual Paulista (Unesp). The Pibid contributes effectively to the relationship between university and basic education school constituting a great advance in the politics of initial and continuing training of teachers. The challenges and the possibilities are many, requiring from its direct participants ongoing dialogue and commitment with public school.

**Keywords:** Teacher formation. Graduation courses. Pibid.

**1 INTRODUÇÃO**

A formação de professores no Brasil apresenta-se, há várias décadas, como um grande desafio para a democratização do ensino

---

<sup>1</sup> Coordenadora de gestão do Pibid/Unesp. Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru). E-mail: [mjsfer@fc.unesp.br](mailto:mjsfer@fc.unesp.br)

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional do Pibid/Unesp. Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília). E-mail: [sueli\\_guadalupe@uol.com.br](mailto:sueli_guadalupe@uol.com.br)

no país e para a elevação de sua qualidade, o que implica melhoria nas condições de acesso e permanência das crianças em idade escolar nas instituições de ensino. Dados do Inep (BRASIL, 2013) indicam que o acesso à escolaridade no Brasil avançou nas últimas décadas, sendo superior a 80% em todos os estados brasileiros, mas, do início à conclusão dos estudos, há uma perda significativa dos alunos matriculados, o que é um grande obstáculo para a universalização da Educação Básica no país, especialmente nos estados do norte e nordeste.

Obviamente que a formação de professores não é o único fator a interferir na permanência dos alunos nas escolas, mas é, sem dúvida, importante ter docentes que possam realizar com competência o ensino das novas gerações. Segundo Kuenzer (1999), atuar no contexto educacional atual exige que o professor:

Seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que os alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. (KUENZER, 1999, p. 171).

A formação docente nos processos de ensino-aprendizagem, dada sua importância, já foi alvo de investigações e discussões acadêmicas que colocaram em foco problemas e dificuldades presentes nos cursos de licenciatura, a exemplo da pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009). Entre os muitos problemas, apontados acerca da formação de professores, destacam-se a falta de articulação entre teoria e prática, o distanciamento do Ensino Superior em relação à Educação Básica – notadamente nos estágios curriculares que utilizam a escola apenas como local de cumprimento das horas exigidas pela legislação –, e o desprestígio

da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado.

Associadas à formação precarizada, realizada normalmente por instituições privadas de Ensino Superior e no período noturno, estão as condições de trabalho adversas nas escolas brasileiras, o que afasta ainda mais os licenciados da atuação profissional. Estudos sobre professores iniciantes (HUBERMAN, 1992; GUARNIERI, 2007) indicam as dificuldades decorrentes do “choque de realidade” vivenciado quando o licenciado adentra a escola e se depara com a complexidade da sala de aula. Ao não vivenciar, durante a formação inicial, a realidade das escolas, interpretando suas contradições e refletindo sobre as formas de organização do trabalho docente, os licenciados têm reduzidas as possibilidades de atuação, o que não raramente leva à desistência da profissão.

Sem acompanhamento efetivo nas escolas e formação sólida para atuar na docência com elementos que permitam interpretar a realidade vivenciada para além do imediatamente apreensível, muitos professores abandonam o trabalho (LAPO; BUENO, 2003). A situação se agrava ainda mais quando envolve os licenciados formados em cursos como Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática<sup>3</sup> que além de serem menos procurados quando do ingresso no Ensino Superior, ainda sofrem grande concorrência com o mercado de trabalho que remunera melhor seus profissionais.

Apesar de parecer consensual a grande importância atribuída à formação inicial de professores e à necessidade de reformulações nos cursos existentes, aproximando-os da realidade escolar, há pressões advindas, por exemplo, do Banco Mundial (BM), por meio de documentos e orientações que induzem a elaboração das políticas públicas em direção contrária. Seguindo tendências internacionais, o governo brasileiro, na década de 1990, realizou

---

<sup>3</sup> Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apontam que são estas as disciplinas com maior falta de professores no país. A este respeito ver Inep, 2013.

uma série de alterações de ordem legal/jurídica e técnica em relação à formação de professores, tornando-a ainda mais frágil. De acordo com Torres, a formação de professores

continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares [...] (TORRES, 2000, p. 161).

Tal fato direciona as políticas propostas para o campo educacional. Também é importante ressaltar que, para os organismos internacionais, a formação inicial deve ser rápida, visando à inserção imediata dos professores nas escolas, focada no “como ensinar” e complementada, posteriormente, com ações de formação continuada. Ainda que as pesquisas em educação demonstrem a necessidade de uma formação inicial sólida, o final dos anos 1990 foi marcado por ações governamentais preocupantes em relação às licenciaturas.

Nos últimos anos, porém, tivemos mudanças significativas neste cenário, o que incluiu a participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (cujo foco até o momento era a pós-graduação) nos processos formativos, com uma atuação incisiva da Diretoria de Educação Básica (DEB) nos programas federais de formação de professores. A DEB tem como finalidades: a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; favorecimento da articulação e do regime de colaboração entre os sistemas de ensino da Educação Básica e de Educação Superior para implantar a Política Nacional de Formação de Professores, além do estímulo à valorização docente em todos os níveis e modalidades.

Ao alocar a Educação Básica na Capes, avanços importantes foram obtidos como, por exemplo, o estabelecimento de políticas mais audaciosas de formação de professores, articulando pesquisa

e ensino. Entre as ações propostas está a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

O Programa — cuja articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica é uma das premissas — tem favorecido a atuação dos licenciandos no contexto escolar (o que poderá reduzir o choque de realidade no início da carreira) e a ocorrência de atividades fundamentais para a formação de professores, tanto inicial como continuada, além da possibilidade de desenvolvimento de novas metodologias de ensino, a partir da corresponsabilidade dos processos educativos.

Ao se inserir no Pibid, a Universidade Estadual Paulista (Unesp) encontrou um espaço favorável para implantar e fortalecer ações efetivas de formação de professores, ampliando experiências significativas que já ocorriam internamente no âmbito de um programa institucional criado na década de 1980 denominado Núcleos de Ensino (MENDONÇA, 2010). Orientados pela aproximação entre universidade e escolas, os Núcleos de Ensino permitiram, principalmente para as licenciaturas, ao longo de vinte e cinco anos, a realização de projetos de trabalho — financiados pela universidade — pautados na parceria entre universidade e escola. Com a experiência acumulada dos Núcleos de Ensino, a Unesp participou do edital Capes/Pibid em 2009 e 2011. A possibilidade de contar com bolsas para professores da rede pública, bolsistas de iniciação à docência e coordenadores de áreas, levou-nos, ao longo desse período, a vivenciar situações promissoras em relação à formação de professores, cumprindo um importante papel que cabe às universidades públicas no país.

## **2 O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – DAS EXPERIÊNCIAS ACUMULADAS ÀS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Unesp participou do edital Capes/Pibid no ano de 2009 com o projeto intitulado *O processo de formação do licenciando: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica*<sup>4</sup>. A experiência advinda dos Núcleos de Ensino garantiu que na instituição, com característica *multicampi*, houvesse articulação entre diferentes licenciaturas, abrangendo num primeiro momento dez municípios do estado de São Paulo. O modelo *multicampi* tem vantagens ao favorecer uma atuação da universidade em diferentes regiões geográficas do estado, porém, apresenta-se como um complicador quando há necessidade de organização em torno de projetos coletivos com pouco tempo para elaboração. Neste sentido, os subprojetos iniciais, que participam do projeto institucional — Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais/Filosofia, Educação Musical, Pedagogia, e dois interdisciplinares —, contaram com a atuação de professores com ampla trajetória junto às licenciaturas (como professores de Prática de Ensino e Estágios), inserção nas escolas públicas e com experiências nos Núcleos de Ensino.

Inicialmente foram aprovados 12 subprojetos que se desmembraram, a partir de agosto de 2012, com a participação em um novo edital, resultando num conjunto de 16 subprojetos. Esse desmembramento, fruto do amadurecimento dos trabalhos realizados pelos diferentes grupos, permitiu a concessão de um número maior de bolsas de iniciação à docência aos alunos licenciandos, aos professores supervisores das escolas públicas parceiras e aos professores coordenadores de subprojetos. A proposta apresentada e aprovada também foi fruto das avaliações periódicas realizadas pelo Grupo Gestor, formado pela coordenação institucional, coordenação de gestão e coordenadores de área.

---

<sup>4</sup> A Unesp participou também do Edital de 2011, tendo seu projeto institucional — *Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da educação básica em um programa institucional: a redefinição de papéis e compromissos sociais da escola formadora e da escola coformadora nesse processo* — aprovado. Neste artigo, as referências são somente ao projeto de 2009.

No âmbito do grupo, impera a gestão participativa e colegiada. Com reuniões periódicas, o grupo constitui-se também numa rica oportunidade de formação aos docentes do Ensino Superior, que ampliaram a disposição para o diálogo e o olhar atento às questões de planejamento didático-pedagógico e financeiro. Foram pequenos passos com botas de chumbo, mas passos fundamentais para organização do trabalho coletivo e para a atuação nas escolas públicas.

Com a composição do projeto institucional em 16 subprojetos, a partir do Edital 2012, superamos alguns problemas anteriores de natureza organizativa, entre os quais aqueles relacionados à demanda por um número maior de bolsas, à articulação das ações no âmbito de subprojetos desenvolvidos em unidades geograficamente distantes (casos específicos dos subprojetos de Química, Ciências Sociais/Filosofia e Física), ou ainda, relacionados às especificidades das áreas de conhecimento. A nova configuração propiciou mudanças extremamente favoráveis, pois permitiu melhor desenvolvimento das ações junto às escolas, foco do programa, com a necessária autonomia em relação às atividades realizadas. Atualmente, o projeto institucional envolve 40 professores supervisores e 286 licenciandos de 21 cursos de licenciatura, distribuídos por 10 diferentes *campi* da Universidade.

Na Educação Básica, notou-se, em alguns casos, melhoria nos indicadores oficiais de desempenho (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb), muito embora, qualitativamente, avanços muito significativos tenham sido observados no cotidiano escolar, os quais não são apreendidos objetivamente nas avaliações padronizadas e nos relatórios voltados à identificação de produtos, que deixam num segundo plano a complexidade e a riqueza dos processos educacionais. Por ser um Programa voltado à formação inicial, entendemos que o foco não pode ser a melhoria dos indicadores, já que esta deve ser uma consequência do trabalho

realizado e não seu fim maior. As avaliações externas, dentro de um contexto de valorização da performatividade e do gerencialismo (BALL, 2005), não podem desconsiderar as condições objetivas das escolas, entre as quais a formação dos professores. Além disso, é necessário considerar também a natureza do Pibid que visa o trabalho disciplinar, o que não altera as condições de gestão escolar, necessárias para a articulação entre diferentes campos do conhecimento, abarcando tanto os alunos diretamente envolvidos nas avaliações como aqueles que, num dado momento, não participam delas.

Desta forma, na Unesp, o foco central do projeto institucional tem sido a formação inicial, compreendida como processo longo e complexo do qual participam a formadora (Universidade) e a escola co-formadora (escola pública de Educação Básica). Esta concepção de formação contempla a articulação teoria-prática, pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão, princípio norteador da universidade pública. Neste sentido, a reconhecida experiência da universidade na formação de professores favorece a articulação entre as instituições formadoras e o envolvimento de um grande número de professores e alunos, em diferentes regiões do estado, que, conjuntamente, empreendem esforços em atividades de reflexão, mediação, desenvolvimento de metodologias/estratégias e intervenções na escola.

Os diversos subprojetos Pibid contribuíram também para uma maior reflexão sobre a formação de professores na Unesp, tendo este programa despertado o interesse das licenciaturas que ainda não participavam do Programa. A partir do Edital 2012/2013, todas as licenciaturas foram inseridas no Pibid, consequência direta da forte atuação do Programa na universidade, impacto muito significativo no âmbito institucional. Esse novo contexto apresenta novos desafios, porém num patamar superior e mais favorável,



exigindo condições básicas para o desenvolvimento do projeto, garantidas às licenciaturas.

O trabalho conjunto e simultâneo entre o licenciando, o professor universitário e o professor da rede pública de ensino, se fortaleceu, trazendo resultados satisfatórios para a formação docente. A relação permanente da Universidade com as escolas públicas da Educação Básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação nessas duas dimensões, qualificando o processo formativo.

Para as escolas de Educação Básica, compreendidas como locus de aprendizagem, os subprojetos propiciam o contato com as mais recentes pesquisas geradas pela Universidade na área de educação e nas áreas específicas de cada um dos subprojetos contemplados, possibilitando aos professores tanto a aquisição e atualização de conhecimentos nas áreas de formação como a reflexão e o redirecionamento das práticas com a incorporação de novas metodologias de trabalho. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem avança, em termos de qualidade, e a Unesp amplia sua atuação na formação de professores, quantitativa e qualitativamente, favorecendo a articulação em torno de projetos coletivos de formação inicial e continuada.

A partir da avaliação dos subprojetos, destacamos, na sequência, alguns pontos específicos identificados tanto nos fóruns periódicos quanto nas reuniões do Grupo Gestor e nos relatórios elaborados pelos subprojetos. Tais pontos indicam avanços e ações fundamentais para o estabelecimento de uma política de formação de professores na universidade, assim como para ações mais amplas que envolvem o Programa como um todo:

- **Fortalecimento da relação Universidade/Escola Pública.** A inserção dos licenciados nas escolas, sob a supervisão do professor da escola e em colaboração com outros docentes,

possibilita a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica, por meio do trabalho colaborativo. Desta forma, ao auxiliar o professor, levando novas ideias e criando aulas inovadoras, os subprojetos contribuem para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores, por meio da troca de informações e experiências, o que favorece a integração da equipe escolar e o êxito das atividades. Vários subprojetos também viabilizam, em diferentes atividades, a presença dos estudantes das escolas públicas na Unesp, despertando o interesse pela instituição, bem como pelo Ensino Superior, aproximando o público estudantil da Educação Básica de uma nova experiência, e abrindo novas perspectivas de futuro e continuidade dos estudos.

- **Melhoria do ensino público.** As ações planejadas e sistemáticas dos subprojetos criam uma nova dinâmica nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas sendo que diferentes possibilidades pedagógicas foram exploradas dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, a arte, os laboratórios e as bibliotecas, as salas ambientes, as visitas externas etc. favoreceram a realização de um conjunto de ações, com uma nova motivação tanto para os docentes como alunos das escolas e universidade. Ao criar um novo sentido pessoal para cada participante do processo, os subprojetos contribuem para a melhoria da qualidade da escola pública.

- **Valorização da pesquisa e do projeto político pedagógico na formação do professor.** As pesquisas diagnósticas voltadas para a busca de informações sobre as escolas e seu entorno têm sido importantes instrumentos para o planejamento do trabalho nos diferentes subprojetos. Os dados obtidos favorecem a discussão coletiva e a articulação das ações em torno do projeto político pedagógico das escolas ao trazer novos elementos e visões sobre dados constitutivos do cotidiano escolar. A discussão coletiva

propicia o diálogo entre a universidade e escola acerca dos problemas existentes, estimulando a busca de melhores estratégias para o processo ensino e aprendizagem.

- **Avanços na pesquisa sobre metodologias de ensino.** Os desafios pedagógicos da sala de aula têm favorecido o desenvolvimento de pesquisas sobre metodologia de ensino, seja de disciplinas já consolidadas no currículo, seja as de presença mais recente nas escolas, casos da Sociologia e Filosofia. A busca de novas metodologias, aliada ao uso das novas tecnologias informacionais e ao desenvolvimento de materiais didáticos voltados para a inclusão escolar, se revelaram como elementos decisivos no planejamento das atividades pedagógicas voltadas para a socialização de conteúdos científicos escolares.

- **Realização de fóruns de avaliação dos subprojetos.** Em 2010 e 2012, tivemos espaços específicos para avaliação geral das atividades desenvolvidas pelos subprojetos na Universidade. Nestes momentos, foram realizados encontros conjuntos entre o Pibid e os coordenadores e bolsistas dos Núcleos de Ensino, visando a articulação entre as ações dos diferentes Programas e a ampliação do espaço de atuação da Universidade junto à Educação Básica. Os encontros significaram um avanço importante das ações do Pibid, principalmente por contar com a participação dos professores da rede pública estadual e municipal envolvidos nos projetos. Nesse evento, houve grupos de trabalho por segmento (bolsistas ID/Pibid e bolsistas Núcleo de Ensino; professores e coordenadores pedagógicos da rede pública estadual e municipal; docentes da Unesp) que realizaram intensos debates sobre os projetos e as diferentes experiências realizadas. A partir dos encontros, identificou-se a necessidade de integração, no âmbito de cada unidade universitária e por área de conhecimento, visando uma melhor socialização do trabalho realizado, tanto entre os dois

projetos institucionais Pibid como com o Núcleo de Ensino, pois ambos os programas se direcionam à Educação Básica e à formação de professores.

- **Divulgação das atividades dos subprojetos em eventos científicos.** Todos os subprojetos apresentam participação importante nas áreas específicas do conhecimento, com apresentação e publicação das atividades em eventos acadêmicos regionais, estaduais, nacionais e, até mesmo, internacionais. Embora a produção bibliográfica não seja o foco do Programa, a socialização do trabalho permite o reconhecimento e a valorização das ações de articulação entre ensino-pesquisa-extensão nas diferentes áreas do conhecimento.

- **Aumento do interesse dos cursos de licenciatura pelo PIBID.** Os resultados positivos do Pibid contribuíram para o envolvimento de todas as licenciaturas da Unesp no Programa. Para uma próxima etapa, visando ampliar as ações do Programa, o objetivo passa a ser a inclusão de todos os cursos, já que há licenciaturas em várias unidades universitárias. Há um reconhecimento acadêmico dos cursos de licenciatura nas unidades universitárias da Unesp, demandando um interesse maior dos alunos pela formação de professores, mesmo em locais onde o bacharelado apresenta grande força. Também é importante destacar que, embora o estado de São Paulo tenha um grande número de instituições participantes no Pibid – 27 instituições –, não apresenta o mesmo destaque em relação ao número de alunos bolsistas envolvidos. Tal fato indica a necessidade de ampliação do número de bolsistas com o envolvimento de mais escolas e, nesse sentido, a Unesp, por sua configuração, pode trazer grandes contribuições para a formação de professores no estado.

- **Contribuições para as reflexões acerca do currículo**

**dos cursos de licenciatura.** O trabalho sistemático junto às escolas de Educação Básica propicia um diálogo efetivo com a realidade escolar, permitindo aos alunos e professores da Universidade vivências ricas e singulares que têm tido fortes impactos nas licenciaturas. Nesta perspectiva, destacam-se a reflexão e avaliação da estrutura curricular dos cursos envolvidos nos subprojetos e, em alguns casos, alterações na distribuição das disciplinas, com clara valorização da formação de professores.

### **3 PARA ONDE VAMOS? AS PERSPECTIVAS DECORRENTES DO TRABALHO REALIZADO NO ÂMBITO DO PIBID**

Analisando as ações decorrentes do Pibid nos deparamos com novas perspectivas para as licenciaturas e a formação de professores no Brasil, o que por si só é uma grande e importante contribuição do Programa para a educação nacional. Ao se firmar como uma política de Estado, presente inclusive na LDB (com a Lei Federal nº 1.296 de 04/04/2013), o Pibid permite um avanço nas condições objetivas, levando-nos a vislumbrar um cenário promissor com perspectivas concretas para o trabalho docente.

A participação da Unesp no Pibid permitiu à instituição dar um salto qualitativo nas ações referentes à formação de professores, campo em que a instituição se destaca há algumas décadas, mas não sem dificuldades. A inserção de todas as licenciaturas no Pibid, por exemplo, trouxe um impacto positivo junto aos cursos de graduação, envolvendo alunos e professores, que, muitas vezes, mantinham um distanciamento da realidade escolar, em reflexões e busca de soluções para os problemas identificados. A aproximação com a realidade certamente trará implicações para a organização curricular, assim como para o debate envolvendo as licenciaturas e os bacharelados. Esse movimento está se iniciando na Universidade com solicitações dos alunos, apresentadas nos conselhos de cursos, voltadas para a reorganização curricular, o que se considera um feito

num contexto até então marcado pela desvalorização das licenciaturas.

Outra perspectiva vislumbrada refere-se ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino dos conteúdos escolares, permitindo avanços no campo da Didática. Ao destacar a formação inicial e continuada de professores numa relação de parceria e corresponsabilidade, encontra-se um espaço profícuo de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, superando a concepção tecnicista. Trabalhar com essa perspectiva de formação demanda ações articuladas de projetos e programas com objetivos semelhantes, sejam estes de ordem federal ou institucional. Nesse sentido, internamente, ações conjuntas com o programa Núcleo de Ensino reforçam o imenso potencial de trabalho da instituição *com e para* a escola pública, possibilitando à universidade uma atuação mais significativa nessa parceria.

A socialização das experiências ocorridas nos projetos Pibid no nível estadual, que passou a ocorrer a partir de 2013 por iniciativa da Unesp, também é uma importante decorrência do Programa. O grupo de coordenadores institucionais e de gestão das instituições públicas paulistas têm realizado reuniões periódicas, e algumas possibilidades de trabalhos conjuntos vêm sendo desenhadas. Uma ideia surgida no grupo e que está se fortalecendo é a proposição de ações junto aos órgãos de fomento que têm linhas regulares de incentivo às políticas públicas. Também há discussões sobre a possibilidade de realização de pesquisas interinstitucionais focando os egressos do Pibid e a atuação nas escolas públicas. A articulação entre as instituições também coloca em evidência as licenciaturas, fortalecendo-a do ponto de vista político.

No nível nacional, é inegável a existência de uma política clara, efetiva e articulada de formação de professores, que se reflete, inclusive, nas sociedades científicas nacionais, predominantemente voltadas à pesquisa, que começam a ter um posicionamento

diferente frente às demandas advindas do Pibid. Em algumas associações, a criação e/ou fortalecimento de grupos de trabalho voltados à discussão sobre o ensino na Educação Básica e suas questões correlatas é uma realidade, caso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Desta forma, o pouco tempo de vigência do Programa já revelou sua potencialidade e ousadia ao enfrentar problemas estruturais da educação. Passos importantes foram dados neste sentido. Porém, ainda se fazem necessárias ações que abarquem outras dimensões do trabalho docente, como a criação de bolsas de permanência para os egressos Pibid que optam por exercer o cargo de professor na Educação Básica, bem como a publicação de editais voltados para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas a partir da proposição de seus professores e envolvimento das equipes de gestão escolar. Obviamente, são políticas de “transição”, pois o que se almeja é que a escola e seus profissionais tenham salários dignos e condições objetivas de infraestrutura para realizarem o trabalho visando uma escola pública, laica, democrática e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 12.796, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 65, seção 1, p. 1, 5 abril 2013.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>  
Acesso em: 20 jun. 2013

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

INEP. **Censo escolar da Educação Básica 2012**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>  
Acesso em: 26 jun. 2013

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2013

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, março 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2013

MENDONÇA, S. G. L. Núcleos de Ensino da Unesp: nova relação universidade/sociedade. In: MENDONÇA, S. G. L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (org.). **Núcleos de Ensino da UNESP – memórias e trajetórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica / Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. p. 13-50. Disponível em <<http://unesp.br/prograd/LivroMemorias/Livro.pdf>> Acesso em 03/06/2013.



TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

*Recebido em: 28/05/2013*

*Aprovado em: 10/06/2013*