



POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Eduardo Junio Santos Moura. Unimontes

RESUMO: O objeto deste estudo centra-se nas políticas públicas em educação, com foco na formação inicial de professores no contexto atual. Abordaremos as questões relacionadas ao Estado brasileiro, na formulação e na implementação de políticas públicas de formação de professores, desenhando um panorama desde a década de 1990 até a contemporaneidade. Empreendemos esforços no sentido de analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política complementar e estratégia de formação inicial de professores, mantendo um diálogo com o campo específico da docência em artes visuais, contribuindo com a ampliação do debate sobre esse campo epistemológico.

Palavras-chave: Educação; Políticas públicas; Formação inicial de professores; Artes Visuais; PIBID

ABSTRACT: *This study aims to focus on public policies in education and the teacher's initial training in the current context. We will approach issues related to the Brazilian State in the formulation and implementation of public policies for teacher's training drawing a scene from the 1990s until present time. We analyzed the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) as a complementary policy and strategy of initial teacher training, interacting with the specific field of teaching in visual arts, contributing to the expansion of the debate on this epistemological field.*

Key words: *Education; Public policies; Teacher's initial training; Visual Arts; PIBID*

Este estudo visa analisar as políticas públicas de formação inicial de professores na contemporaneidade, desvelando aspectos das relações do Estado brasileiro na elaboração, na implantação e na implementação dessas políticas. Para esta análise, desenhamos um panorama das políticas de formação docente a partir da década de 1990 até os dias atuais, enfocando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, dialogando com o campo formativo para a docência em artes visuais.

Ampliando o debate sobre o campo epistemológico da formação de professores e a sua relação com o Estado na formulação de políticas para esse campo, utilizamos os estudos de Cunha (1991), Vieira (2001), Azevedo (2004), Bonetti (2006), Oliveira (2011), e as visões críticas de Aguiar (2010), Brzezinski

(2010), Kuenzer (1999) e Veiga (1998, 2010) na análise do marco legal e das políticas de formação docente no Brasil. Apontamos ainda as influências dos organismos internacionais sobre a política educacional brasileira, no intuito de analisar essas influências também sobre o Estado brasileiro, tendo como referência Silva (2002), Coraggio (2003) e Fonseca (2003).

Apresentaremos o PIBID como uma política complementar de formação docente, contextualizando-o ao panorama das políticas públicas em educação no Brasil, a partir da década de 1990 até a contemporaneidade. Assim, buscaremos mostrar a ação do Estado e o seu papel frente à implantação dessa política, trazendo uma crítica ao programa como política de incentivo à docência, refletindo e apontando que o PIBID, no campo da formação inicial de professores de artes visuais e de outras áreas, pode tanto contribuir com perspectivas transformadoras quanto se converter em reproduzidor das mazelas a que assistimos no campo da educação.

Estado e políticas públicas para a formação de professores

Ao lançar um olhar sobre o Estado brasileiro contemporâneo, considerando que a formação social do Brasil tem, como marcas, a dependência e a desigualdade, as políticas públicas elaboradas para garantia dos direitos sociais ainda mantêm certa distância entre os que as formulam e o público ao qual se destinam. Podemos afirmar ainda que essas políticas têm servido, ainda hoje, para reforçar as desigualdades históricas e para demarcar as classes de dominados e dominantes, e, no campo da formação docente, essas dimensões têm sido reforçadas.

Para uma análise do papel do Estado na formulação e na implantação de políticas públicas em educação – com foco na formação de professores no Brasil –, esboçaremos um panorama dessas políticas a partir da década de 1990 até a contemporaneidade, apontando avanços, tensões, limitações e desafios nesse campo, dialogando com a formação do professor de artes visuais, especificamente.

Nas duas últimas décadas, muito se tem falado sobre a gestão democrática nos diversos setores da educação. No âmbito da formação docente, o que se

verifica é que as políticas parecem manter certa distância entre os legisladores, a legislação e a realidade à qual se aplicaria. Em certa medida, pode-se afirmar que, se as políticas públicas em educação mantêm certa distância entre quem as formula e o público ao qual se destina, há também um distanciamento entre o Estado e o povo. Nessa perspectiva, vale apontar que as políticas públicas no Brasil são definidas a partir dos imperativos impostos pelo capitalismo global e não levam em consideração as necessidades populacionais (BONETTI, 2007).

As transformações iniciadas em fins da década de 1980, em meio à chamada globalização e à reestruturação dos processos de produção e do capitalismo, as políticas educacionais no Brasil começam a esboçar os rumos da formação dos profissionais da educação para os próximos anos. No contexto de reformas do Estado brasileiro na década de 1990, no campo das políticas educacionais, verificaremos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. Entre conflitos de interesses, lutas e enfrentamentos, a nova LDB traz como princípio o Estado, junto com a família, como responsáveis por garantir a educação e suas formas de desenvolvimento.

Aqui, é importante assinalar a atribuição das crises do Estado à expansão de direitos sociais, como a educação, vinculando política econômica e política social, numa clara intenção de minimização dos direitos sociais pelo chamado neoliberalismo vigente e crescente. Nessa perspectiva, “concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (AZEVEDO, 2004, p. 17). Essa ação, no campo da formação docente, tem um efeito que leva à minimização e ao aligeiramento da formação, e uma consequente desvalorização profissional. No que diz respeito aos profissionais da educação e à sua formação, a LDB prescreve:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A publicação desse texto da lei recebeu inúmeras críticas sobre as prescrições feitas à formação de professores (VEIGA, 1998, 2010; KUENZER, 1999; BRZEZINSKI, 1996, 2010; SCHEIBE, 2010), principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática na formação docente. A polêmica cresce quando da discussão sobre o *locus* da formação, vindo, a legislação, impô-la em “institutos superiores de educação”. Embora vinculada ao ensino superior, há uma clara ideia de desvincular a formação docente das dimensões que compõem uma formação universitária – ensino, pesquisa e extensão –, constituindo-se, assim, em uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior (SCHEIBE, 2010). Sobre o tema, Kuenzer (1999) aponta que:

[...] a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação como instituição responsável pela formação de professores dos vários níveis e modalidades acabou por se estabelecer, sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita, e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos. (KUENZER, 1999, p. 164).

Existe, aqui, uma contradição entre o pensar e o fazer a formação dos professores, pois, ao mesmo tempo em que a política desvincula e minimiza essa formação, que se quer ampla em ambiente universitário, se exige mais do profissional em sua ação. O profissional docente condicionado à ordem imposta pelo modelo capitalista vigente, deve não apenas formar para o mundo do trabalho sujeitos competentes, criativos e polivalentes, como deve, antes, ele mesmo, possuir todas essas características, a fim de desencadear no outro os processos formativos para alcançar essas qualidades. Qualidades estas que só atendem às novas formas de acumulação do capital, e em nada contribuem para a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Nesse sentido, em se tratando de uma formação específica do professor de artes visuais, três dimensões devem ser destacadas: a crítica, a estética e a criativa.

O que não quer dizer que essas dimensões não devam fazer parte da formação de qualquer professor, de qualquer área do conhecimento; mas, à formação docente em artes visuais, essas são determinantes no perfil do profissional necessário ao ensino de arte significativo na contemporaneidade.

Em que pese a necessidade de que se garanta o direito à educação, via Estado, como na forma da lei, a formação de professores, como prescrita na LDB, apresenta claras influências dos organismos internacionais multilaterais de financiamento, em um contexto capitalista e neoliberal, orientados pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), popularmente conhecido como Banco Mundial (BM), e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Corroboram essas influências as instituições internacionais de cooperação técnica, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo Silva (2002, p. 11), esses “são órgãos reguladores que operam dentro de um sistema capitalista que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes”.

Seria inocência pensar que os financiamentos desses organismos (BM, UNESCO, OCDE, CEPAL), em nosso país, visam à melhoria da qualidade de nossa educação, numa perspectiva de desenvolvimento global. À guisa de um discurso cooptado, o que se verifica é um jogo de interesses que não levam em consideração nossas especificidades políticas, históricas, econômicas e culturais, pois esses organismos, na América Latina, passam a recomendar um mesmo modelo educacional para distintas realidades (FONSECA, 2003).

Os discursos desses organismos sustentam princípios de que o mundo “globalizado está em constantes e rápidas transformações em função dos avanços tecnológicos”, e de que “a educação cada vez mais deve acompanhar essas transformações presentes e futuras”; a escola, nessa perspectiva, “deve preparar para o mundo do trabalho”, um trabalho que, cada vez mais, exige um “trabalhador com habilidades de gerir sistemas tecnológicos complexos”; ao professor, cabe a tarefa de “formar esse trabalhador de forma criativa e flexível”. Discurso este que

transparece a ideia de que “O BM estabelece a competitividade como relação fundamental para que exista eficiência e equidade. Não é pela solidariedade do Estado com a sociedade e os pobres, mas somente através da competição que os problemas serão resolvidos” (CORAGGIO, 2003, p. 254).

Adentrar o lado obscuro das políticas externas e internas de investimentos no campo educacional no Brasil é imprescindível para a compreensão das tensões e dos conflitos provocados por essas políticas e refletidos diretamente na formação dos profissionais da educação, via papel do Estado, na promoção e na garantia da educação como direito social individual e coletivo, como aponta Azevedo (2004):

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como projeto e que se realiza por meio do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isto, são definidas como sendo “o Estado em ação”. (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Assim, seguindo o marco legal da política educacional brasileira para a formação docente, veremos que, antes que se pensasse em um plano de desenvolvimento da educação brasileira - plano este que só será apresentado posteriormente, no ano de 2007 –, a nova LDB avança nas prescrições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece que a União deva encaminhar ao Congresso Nacional proposta do Plano Nacional de Educação com metas a serem atingidas nos próximos dez anos (BRASIL, 1988).

A proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) é fruto do Congresso de Educação (CONED), que reuniu entidades sindicais, estudantis e acadêmicas, realizando seminários e debates, ancorado na legislação brasileira e nos anseios da sociedade civil. O projeto enviado pelo MEC tramitou pela Câmara dos Deputados, na qual várias sessões de debates foram criadas com a participação de entidades como: ANFOPE, UNE, ANDES e ANPED.

Após a tramitação pelo Senado, em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, sancionado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE aprovado, segundo Aguiar (2010, p. 712), “a despeito das restrições que sofreu, incorporaram algumas demandas históricas da população brasileira”.

Dentre essas restrições, destaca-se a desconsideração do crescimento demográfico do país, o que acarreta inadequadas medidas de financiamento em novas demandas, além da demarcação apenas do papel de estados e municípios nesses processos, omitindo o papel da União (AGUIAR, 2010).

A Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, aponta como finalidade do documento “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009).

O documento traz prescrições acerca da formação de professores, como os princípios para a política de formação desses profissionais, e os objetivos dessas políticas, que preveem a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. A colaboração será concretizada pela criação, através de um plano estratégico elaborado a partir dos fóruns, devendo diagnosticar as necessidades formativas e a definição das ações para atender a essas necessidades, além de atribuir funções a cada um dos participantes nesse processo.

Ainda como políticas públicas para a formação de professores, implantadas pós LDB, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Com as diretrizes, verificam-se alguns avanços nas reivindicações dos educadores do país, mas também são verificados retrocessos que em nada contribuem para a consolidação de uma rede de formação de professores com vistas à valorização do magistério, como preconiza o PNE.

Na esteira das diretrizes gerais para a formação de professores, ao longo dos anos, foram elaboradas diretrizes específicas para cada curso de formação docente. A Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Nesse documento, que traz as diretrizes tanto para o bacharelado quanto para a

licenciatura, as prescrições para a formação docente remetem às diretrizes nacionais, e não apontam nenhuma especificidade para a formação do professor de artes visuais.

As críticas em torno das diretrizes nacionais apontam para um reducionismo da formação dos profissionais da educação, que atuarão na educação básica, no âmbito científico, centrando a formação no caráter técnico da profissão. As dimensões da pesquisa na formação docente aparecem de forma intencionalmente truncada, corroborando a ideia de formação do técnico do ensino, que aprenderá a profissão em um fazer esvaziado de teoria. O que se consegue perceber em relação à pesquisa na formação, nesse documento, circunscreve-se à dimensão da prática pedagógica, ou seja, a pesquisa somente sobre a própria prática, o que aponta para as visões de professor reflexivo, com uma formação baseada na epistemologia da prática, opondo-se ao desejável, ou seja, uma formação com base na epistemologia da *práxis*. Nessa perspectiva, Brzezinski (2010, p. 184) aponta que: “uma visão predominantemente técnica e prescritiva de formação de professores se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer”.

As diretrizes apontam ainda as formas de atendimento às necessidades de formação continuada e o apoio que será oferecido pelo MEC às ações de formação, tanto inicial quanto continuada; nesse sentido, define a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – como órgão que fomentará as ações:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009, p. 6).

É nesse documento que se localiza uma das primeiras indicações no sentido da institucionalização do que, nele, se denomina “programas de iniciação à docência”, com o que veio a ser o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Assim, a retomada desse percurso histórico da legislação acerca da formação de professores possibilita, agora, o entendimento de como e em que

contexto surge o PIBID, abrindo uma porta para a reflexão sobre o papel do Estado frente à formulação de políticas para a formação inicial de professores e suas contradições com a visão de totalidade da educação.

O PIBID e a formação inicial de professores de artes visuais

A educação como direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, assegurado como responsabilidade do Estado, parece padecer de certa omissão, ainda que essa seja considerada fator de desenvolvimento nacional. Tal padecimento é ampliado quando se trata da formação dos profissionais que atuam na educação. Tal fato pode ser verificado com a crescente queda nos índices de entrada e de conclusão nos cursos de licenciatura, o que demonstra uma falta de interesse pela profissão docente, movida pela desvalorização profissional, pelos baixos salários e pela precarização e proletarização do trabalho docente.

Cabe destacar que, no campo da formação em artes visuais, alguns aspectos são ainda mais agravantes; os motivos para a desistência da profissão parecem ser ainda maiores, e o que se constata hoje é um crescente desinteresse em assumir a missão de ensinar arte. O desrespeito pelo trabalho desse profissional – até mesmo por parte dos colegas de profissão –, a intensificação do trabalho com atividades fragmentadas e que, muitas vezes, não competem a esse profissional, a diminuição da carga horária destinada ao conteúdo Arte nos currículos escolares, o alto índice de desvalorização e a proletarização do trabalho do professor de arte levam os profissionais, com formação e em processo formativo, a uma desistência do trabalho.

A partir do exposto, verificam-se problemas no campo da formação docente que demandam políticas públicas. Entendemos como política pública nada mais do que o reconhecimento do Estado de que um determinado setor da sociedade apresenta uma demanda que necessita ser suprida como forma de garantia de um direito social. O atendimento a essa demanda dependerá de lutas, pressão, organização e articulação do setor interessado (AZEVEDO, 2004).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é parte das políticas de incentivo à formação inicial de professores, elaboradas, implantadas e implementadas nos últimos anos no Brasil. O programa pode ser apontado como uma política com histórico recente no campo da formação docente; foi lançado, em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em 2009, a CAPES foi definida como órgão gerente da formação dos profissionais do magistério para educação básica; com a reformulação do órgão, foi elaborado um novo estatuto, aprovado através do Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012. Com o novo estatuto da CAPES e com a atribuição de funções e de responsabilidades sobre a formação dos profissionais do magistério, a antiga Diretoria de Educação Básica Presencial passa a ser denominada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), atuando em duas linhas: a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR –; b) no fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. A DEB passa a abrigar projetos e programas como: PIBID, PARFOR, Observatório da Educação, Observatório da Educação Indígena, Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas – e Programa Novos Talentos.

Em 2007, foi lançado o primeiro edital do PIBID, contemplando apenas os IFES – Institutos Federais de Ensino Superior – e os CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica –; em 2009, foi lançado o segundo edital, que contemplava também as IES estaduais, municipais e comunitárias. Com o crescente número de IES que aderiram ao programa, como forma de tornar o programa uma política consolidada legalmente, foi publicado o Decreto n. 7.210/2010. Neste documento, estão dispostos os objetivos do programa; dentre eles, o Art. 3º estabelece: “I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2010, p. 2).

Desde o ano de 2007, o programa vem ganhando, cada vez mais, a adesão das instituições formadoras de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), tendo como um dos seus maiores atrativos a concessão de bolsas aos graduandos em cursos de licenciatura, aos supervisores das escolas de educação básica (públicas) e aos professores coordenadores de área nas instituições de ensino superior, além dos coordenadores institucionais e dos coordenadores de gestão.

Dados do Relatório de Gestão da DEB 2009-2011 apontam um número de mais de 30.000 (trinta mil) bolsas aprovadas pelo PIBID desde a sua primeira edição, em 2007. Dados do mesmo relatório apontam as demandas do ano de 2012, chegando a quase 50.000 (cinquenta mil) bolsas concedidas pelo programa; segundo o relatório, em relação às perspectivas do Programa, “A DEB está realizando revisão nas normas do PIBID para possibilitar expansão escalonada e programada do PIBID ao longo dos anos de 2013 e 2014, com objetivo de alcançar a concessão de 100.000 (cem mil) bolsas” (BRASIL, 2012, p. 44).

Com o crescimento do programa, desde 2009, verificou-se que muitas IES, que oferecem cursos de formação de professores de artes visuais, elaboraram subprojetos que incluem o incentivo à formação desses profissionais, como forma de garantir aos licenciandos desses cursos os mesmos incentivos dos demais.

Em uma análise que nos é possível até o momento, temos verificado que, como incentivo à docência, o PIBID, como incentivo à formação de professores de artes visuais, como os de outras áreas, pode tanto contribuir com perspectivas transformadoras quanto pode se converter em reproduzidor das mazelas às quais assistimos no campo da formação de professores, dependendo das propostas das instituições formadoras, de suas ações e das estratégias formativas empreendidas. Nesse sentido, poderíamos incluir o programa no rol das políticas públicas de educação no Brasil, caracterizadas pelo experimentalismo pedagógico (CUNHA, 1991), em que propostas sem base científica são anunciadas como redentoras dos problemas educacionais (OLIVEIRA, 2011).

O PIBID se configura, hoje, no campo das políticas de formação docente, como uma política de formação complementar; nesse sentido, cabe pensar que, se o Estado definisse políticas de consolidação e de valorização da formação dos seus

profissionais da educação como compromisso, firmado em sua Carta Magna, não se necessitaria de políticas de complementaridade. Logo, é possível afirmar que as políticas de formação docente no Brasil não estão consolidadas como compromisso de Estado com uma visão da totalidade, pois os problemas que demandam políticas para a formação docente não se restringem à formação inicial.

Ao mesmo tempo, verifica-se que o programa, em certos aspectos, configura-se como uma política de Estado, e não de governo, ainda que complementar, visto que possui decreto que confere o *status* legal, orçamento aprovado, além de ter, recentemente, a LDB, sofrido alteração em seu texto para incluir o programa, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5, em que estabelece:

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

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

Nesse sentido, como uma das políticas no campo da formação inicial de professores que mais se expande, é possível fazermos alguns questionamentos: qual tem sido o compromisso do Estado brasileiro frente às políticas públicas para a formação docente? Qual a necessidade de elaboração de políticas de complementaridade às políticas educacionais em um Estado que tem, na educação, o seu foco de desenvolvimento? Existe compromisso estatal com a formação dos profissionais que promovem a educação como direito social? O PIBID tem sido visto como parte de um processo da formação docente em artes visuais – que se quer ampla – ou ação imediatista para resolver problemas pontuais da educação, da formação inicial e da escola de Educação Básica?

Não temos respostas ainda para todos os questionamentos apresentados, pois, no processo que vem sendo desenvolvido, o programa, certamente, apresenta problemas, e estes permitem uma reflexão sobre o compromisso do Estado brasileiro com a formação dos profissionais da educação. Ainda que não tenhamos essas respostas, podemos inferir que um Estado que pensa as políticas educacionais fragmentadas, desconsiderando uma dimensão totalizante, não pode

ter a educação como um fator de desenvolvimento social; bem como se pode afirmar que esse Estado não considera a formação dos profissionais da educação como um compromisso e como alavanca para o desenvolvimento do país, que não se quer apenas econômico, mas também social e cultural.

Considerações

As políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas elaboradas para o campo da formação docente, são permeadas pelas profundas transformações do modo de produção capitalista, que se reestrutura sempre na busca por novos meios de acumulação do capital. Assim, a formação dos profissionais da educação sofre com tensões e conflitos que, necessariamente, apontam para a formação de um profissional crítico e emancipado, mas que, sob o manto das políticas de um Estado Neoliberal, se vê na condição de formação de formadores reprodutores da lógica capitalista, que exige mão de obra cada vez mais especializada, tecnologicizada e racionalizada.

Considerando o contexto e as atuais políticas educacionais brasileiras, o PIBID se configura como uma investida para assegurar que os ingressantes nos cursos de licenciatura possam, pelo menos, chegar ao final do curso e concluir a graduação, sendo este o requisito mínimo para o ingresso na carreira docente. Nesse sentido, o incentivo à docência pode se converter em uma permanência de sujeitos nos cursos de licenciatura apenas pelo incentivo financeiro, e não pela atração em relação à carreira docente, pois não basta esse incentivo na formação inicial apenas, se a carreira não é atraente.

O PIBID, como uma política com planos, metas, orçamento, objetivos e avaliação determinados, pode ser considerado uma política de Estado; porém, o caráter complementar dessa política nos leva a considerar o programa como uma política frágil. É preciso pensar em uma política que vise não apenas aos imediatismos, mas que contemple as múltiplas facetas da profissão – formação inicial, continuada, valorização do magistério, salário, carreira etc. –, e que seja

pensada principalmente a partir das demandas dos sujeitos nessa profissão, por meio de uma gestão democrática, buscando atrair novos profissionais.

Seja no campo da formação inicial de professores de artes visuais ou de qualquer outra área, considerar que as mazelas da educação serão resolvidas com a melhoria da formação inicial e, principalmente, confiar que essas mudanças virão apenas por um programa de incentivo à docência é um equívoco. Compreendemos que, para as melhorias desejadas e necessárias, os avanços devem abranger os campos da formação inicial e continuada, a melhoria das condições de trabalho, de salário e de carreira, com um projeto que vise à totalidade, um projeto educativo baseado, antes de tudo, em um projeto de país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONETTI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001. Brasília, DF: DOU, 18.01.2002.

_____. *Editais CAPES/DEB n. 02/2009 – PIBID*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

_____. *Relatório de Gestão 2009-2011 PIBID*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica – DEB, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf> Acesso em: 16 mar. 2013.

BRZEZISNKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZISNKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 167-194.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 47-64.

SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial*. Campinas, São Paulo: Autores Associados/FAPESP, 2002.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, p. 9-29, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 75-98.

_____. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 65-93.

Eduardo Junio Santos Moura

Professor do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília – UnB. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Prodência (UnB) e do MarxEduca - Marxismo e Formação do Educador (UnB).