



**EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS**

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5652 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT05 - Estado e Política Educacional

SENTIDOS DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DO PIBID: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
Everaldo José da Silva Lima - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundo de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

SENTIDOS DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DO PIBID: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções de trabalho docente e formação de professores nos documentos - normativos e relatórios - do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, entre 2007 e 2016. Utilizamos como estratégia teórico-metodológica o enfoque da dialética materialista histórica e a abordagem qualitativa hermenêutica-dialética. Concluímos que as concepções de trabalho docente e formação de professores expressas particularmente nos relatórios do PIBID são orientadas pelas teorias "do profissionalismo", "produtivista" e "da responsabilização" e pelas pedagogias "do professor reflexivo", "das competências" e "do aprender a aprender". Apoiado no modelo empresarial de organização do trabalho na forma de "qualidade total" e na teoria renovada do capital humano, estas concepções apresentam o perfil do trabalhador docente composto por um conjunto de competências necessárias para praticar, fazer e interagir em uma sociedade de produção de mercadorias e consumo de atalhos e superficiais.

Palavras-chave: Concepções; Trabalho docente; Formação de professores; Políticas educacionais; PIBID.

Introdução

Este artigo é parte de um estudo dissertativo que teve como objetivo analisar as concepções de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais - normativos e relatórios - do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no período entre o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e os governos de Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

O estudo analisou estas concepções nos relatórios da Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014), a qual foi criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para atender a Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007 (BRASIL, 2007b), que inclui como competência da agência a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores estimulando a valorização do magistério da educação básica.

Entendemos que as concepções adotadas por um programa ou uma determinada política possuem relações e nexos com o conjunto de diretrizes demandadas e implementadas pelo Estado em dado contexto histórico. Tais diretrizes têm a finalidade de construir e responder um problema político resultante de acordos entre classes e frações de classes dominantes nacionais e internacionais, e, dependendo do grau de acirramento das lutas de classes, entre aquelas e as classes dominadas através do consenso ativo.

Nesse contexto, a construção do problema político como também a sua reposta são orientados por intelectuais, instituições nacionais e Organizações Multilaterais - OM, que conformarão a referência normativa de um setor. Segundo Mainardes (2009), na análise em políticas educacionais implica antes compreender a identificação de um problema e a construção de uma agenda política, haja vista que tanto a primeira como a segunda ocorrem em solo contraditório onde há ações, conflitos, disputas e processos de negociação que antecedem a tomada de decisão.

Além disso, Mainardes (2009) apoiado em Muller afirma que a construção dessa agenda é um processo cognitivo que envolve vários atores, o que demanda em sua análise considerar uma multiplicidade de aspectos, quais sejam: "[...] a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas" (p. 09-10).

Procurando apreender esta multiplicidade de aspectos coletamos "informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo" (VIANNA, 1989, p.41). Significa dizer que durante o percurso da pesquisa desenvolvemos atividades de coleta, análise e interpretação das informações dos documentos do PIBID, em relação à construção, implementação e às concepções de trabalho e formação docente, tendo como estratégia metodológica a abordagem do "Ciclo da Pesquisa" (1) (MINAYO, 2004).

Para Triches (2010), uma orientação política é formulada e divulgada por meio de documentos - normativos, relatórios, entre outros -, podendo ser oriunda "do Estado, de organizações multilaterais e de instâncias intelectuais que circulam em sua órbita" (p. 44). A autora também argumenta que através da análise de conteúdo dos documentos "é possível identificar 'pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades' por meio de 'hegemonia discursiva' (p. 45).

O social-liberalismo brasileiro e as políticas focalizadas nos governos Cardoso e Lula

A ideologia da economia política social-liberalismo surge, segundo Castelo (2012), em decorrência das crises financeiras dos países de capitalismo dependente e periférico, e da reação de suas classes subalternas em meados da década de 1990. Estas crises tiveram rebatimento direto na "questão social" causando uma explosão do pauperismo, desemprego, fome, violência. Visando amortecer as múltiplas tensões resultantes desses problemas e conter a luta política da classe trabalhadora, ideólogos de vários países de capitalismo central revisaram os principais pontos do projeto neoliberal.

Esta reunião ficou conhecida como Consenso de Washington e, conforme Castelo (2012), recomendou a criação de um "pacote" de políticas de focalização ao combate à pobreza, promovendo um sincretismo de medidas de estímulo a intervenções pontuais do Estado nas expressões mais explosivas da "questão social". Contudo, tais recomendações não buscavam resolver as questões supracitadas, visto que o objetivo era apenas manter a dominação nas suas estruturas mais básicas, mudando assim a margem, para o centro permanecer o mesmo.

Atento ao que Leher (2010) chama de ativa recontextualização da agenda política e econômica, considerando os aspectos históricos, conceituais e a correlação de forças, faz-se necessário observar que os países latino-americanos, especialmente o Brasil, não foi somente promovido e gestado pelos "impulsos externos", mas foi e é transformado e orientado pela dinâmica interna de sua estrutura produtiva e pelas formas de resolução dos conflitos entre as frações das classes dominantes entre si e destas com as classes subordinadas (SANTANA, 2013).

Castelo (2012) ainda mostra que a conjuntura brasileira na década de 1990 apresentava uma taxa de desemprego combinado com o

aumento da inflação e trabalhadores com um certo nível de organização coletiva. Preocupados com a possibilidade de intensificação da organização dos trabalhadores, as classes dominantes rearticularam suas alianças viabilizando um novo bloco de poder que garantiu uma contrarreforma do Estado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), orientado pelo capital internacional norte-americano e a grande mídia conservadora nacional, aprofundando as privatizações e consolidando o modelo neoliberal no país.

Para Boito Jr. (2006), houve um “continuismo” da política econômica política no governo Lula em relação ao segundo governo Cardoso, uma vez que a pressão política da burguesia interna juntamente com a crise cambial de 1998-1999 possibilitou uma integração mais ativa da grande burguesia interna à política hegemônica do capital financeiro. Esta submissão da burguesia à hegemônica do capital visava, através do crescimento das exportações, obter os dólares e a receita necessária para remunerar o capital financeiro nacional e internacional.

De acordo com Gonçalves (2011), as condutas do desempenho da economia e as estruturas de produção nos governos Lula moveram-se no sentido contrário ao que seria o projeto nacional-desenvolvimentista[2]. O autor confirma que os eixos estruturantes do nacional-desenvolvimentismo foram invertidos, ocorrendo o “nacional-desenvolvimentismo às avessas”. Ele ainda aponta para sérias implicações ao Brasil, porque na medida em que ocorrem implementações com “sinal invertido”, reduz-se a capacidade estrutural do país de resistir a pressões, fatores desestabilizadores e choques externos.

No tocante às políticas sociais, verificamos que o governo Lula não optou pelas políticas de universalização em detrimento de uma agenda de política focalizada para o amortecimento das tensões sociais, conforme as diretrizes estabelecidas no Consenso de Washington. Como mostra Filgueiras e Gonçalves (2007), a política social transformou-se em política focalizada, voltada aos pobres e miseráveis, com a criação de inúmeros programas de complementação de renda.

Para Filgueiras e Gonçalves (2007), as ações do Estado dirigiram-se para os mais pobres e miseráveis, criando uma linha de pobreza minimalista que empurrou as demais classes para a contratação de serviços no mercado nas áreas da saúde, educação e previdência. Esta estratégia ocasionou a liberação dos recursos financeiros para serem direcionados para o pagamento da dívida pública criando elevados superávits fiscais. Isso resultou em uma perversa transferência da “renda do conjunto da sociedade para o capital financeiro e os rentistas [...]” (p. 161).

Desse modo, é possível perceber, consoante a posição de Filgueiras e Gonçalves (2007), que tais ações se articulam com os processos que viabilizam a flexibilização e a precarização do trabalho, ameaçando os direitos sociais e trabalhistas. Embora essas ações tenham impactos reais na redução da quantidade dos mais pobres, sua função foi limitada pelo amortecimento das tensões sociais no interior do projeto liberal, mantendo em permanente “estado” de insegurança, indignação e dependência o seu público alvo, não repercutindo nos mecanismos estruturais que desarmam reprodução da pobreza.

As políticas focalizadas e emergenciais de formação e valorização de professores no segundo governo Lula

As continuidades, rupturas e os ajustes no governo Lula em relação ao governo Cardoso desdobram-se nas políticas de formação e valorização de professores, se apresentando como centralidade a focalização na redução das desigualdades educacionais regionais. Utilizando-se do princípio da equidade, produtividade e excelência, o governo desenvolve, conforme Oliveira (2011, p. 328), uma agenda marcada pela “responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação”.

A partir do aumento das matrículas do ensino médio e da crescente demanda pela formação no ensino superior, esse governo não só deu continuidade ao modelo de expansão herdado como também o consolidou. No ensino superior público, segundo Freitas (2007, p. 1208), houve a implementação de uma política cujo objetivo baseava-se na “diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação [...]”.

Em 2007, com a instituição do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094/07, é incorporada a agenda empresarial no setor educacional como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Objetivando implementar as metas de “reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem” e de “redução das taxas de evasão” das universidades federais (BRASIL, 2007), o governo também instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, através do Decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007a).

Acreditamos que a instituição do PDE e a do REUNI apresentam, em certa medida, um consenso em torno da “necessidade de reorganização curricular”, da “redução das taxas de evasão” e do “aproveitamento de recursos humanos”, principalmente no ensino superior público. Relacionando esta etapa com a educação básica, os dispositivos legais dispõem sobre a criação de políticas e programas para formação inicial e continuada de professores articulada a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nacionalmente.

Além disso, um importante instrumento que ratificou estas propostas consiste no relatório do Conselho Nacional de Educação – CNE, em articulação com a Câmara de Educação Básica – CEB, que estudou medidas de redução da escassez de professores no ensino médio. Este estudo denominado de “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” propôs uma série de ações emergenciais como a “reestruturação do currículo”, a criação de “bolsas de incentivo à docência” para alunos dos cursos de licenciatura e “aproveitamento emergencial” destes para ensinar em escolas públicas (BRASIL, 2007c).

Em contraposição, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, afirmou em documento[3] que “o Relatório deixa a desejar a não ser que se constitua em um pontapé inicial para a instauração de uma política de caráter nacional e global de formação e valorização do magistério”, uma vez que “o déficit de professores não se apresenta apenas neste nível de ensino e [...] a política de bolsas de pesquisa [...] configura-se como uma política de focalização, destinada a apenas um segmento da educação básica” (ANFOPE, 2007, p. 02).

O PIBID no centro da indução da DEB/CAPES: contradições em torno do saber e do fazer docente

Após a publicação desses dispositivos houve a aprovação da Lei nº 11.502/07 que modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. A lei determina que a agência passe a induzir, inclusive em regime de colaboração com os entes federativos e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e a melhoria da educação básica (BRASIL, 2007).

Com esta nova atribuição a CAPES cria a DEB que fica responsável por induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. A diretoria organiza-se em 4 linhas de ação, quais sejam: 1) formação inicial; 2) formação continuada e extensão; 3) formação associada à pesquisa; e 4) divulgação científica.

Embora a diretoria destaque a indução nestas quatro linhas que integram vários momentos da formação, observa-se que é na formação inicial que ela concentrará seus esforços tendo por base a justificativa que a qualidade da educação básica começa nesta etapa. De acordo com a própria DEB (BRASIL, 2013a), a formação inicial de professores para o magistério da educação básica constitui como

[...] um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável. [...] Para a diretoria, é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. Os estudos, as pesquisas e as avaliações do ensino superior indicam a necessidade de reformulação das licenciaturas, inclusive com ações que permitam o redesenho dos currículos e a atualização dos professores que formam professores. (BRASIL, 2013, p. 17).

Levando em consideração o universo de quase R\$ 507 milhões em recursos orçamentários executados nas 4 linhas de ação da DEB, entre 2009 e 2011, identificamos que quase R\$ 450 milhões foram destinados aos programas de formação inicial. O PIBID liderou o ranking de recursos executados entre o período de 2009 e 2014, chegando a contar com mais de 1 bilhão em seu orçamento, como

mostra o quadro a seguir.

Tabela 1 - Recursos orçamentários executados por programa pela DEB de 2009-2014

DEB*	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Totais
Pibid	20.041.950,00	80.368.941,22	138.597.928,92	219.084.614,74	287.900.596,63	430.343.222,88	1.176.367.254,39
Parfor	12.384.341,09	70.914.408,33	110.987.220,82	162.895.436,02	171.919.765,09	152.024.976,91	681.136.148,26
Oeduc	8.195.310,63	5.851.075,25	18.863.568,37	16.676.004,54	22.687.483,34	22.147.078,19	94.420.520,32
Projetos Especiais	-	6.329.639,03	9.512.193,94	15.664.809,77	14.133.778,29	9.682.044,85	55.322.465,88
Life	-	-	-	14.314.025,20	0,00	20.092.058,77	34.406.083,97
Novos Talentos	-	7.788.894,45	2.798.072,00	4.330.579,63	3.265.992,04	5.723.490,57	23.907.028,69
Prododência	4.180.203,67	6.729.426,08	2.431.199,85	2.470.474,44	36.200,00	1.640.685,12	17.497.189,16
Outras despesas (AAE, diárias, passagens etc)	-	955.510,93	-	4.371.217,76	854.949,53	-	6.181.678,22
Totais	44.811.805,39	178.967.895,29	283.190.183,90	439.807.162,10	500.798.764,92	641.662.557,29	2.089.238.368,89

Fonte: O Autor (2017), adaptado do Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014, p. 194).

Em linhas gerais, o PIBID é um programa que se integra ao conjunto de ações desenvolvidas em 2007, no âmbito do Estado, que inicialmente buscou reduzir a escassez e evasão apenas de professores do ensino médio das escolas públicas e estudantes das universidades federais, nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Entretanto, a partir de 2009 foram ampliadas as concessões de bolsas para todas as áreas, etapas e modalidades de ensino da educação básica.

A Portaria Normativa nº 38/2007 (BRASIL, 2007c) que instituiu o programa no âmbito do MEC e da CAPES deixa claro, nos artigos 3º e 4º, parágrafo 6º, que o público-alvo do programa são as “escolas com baixos resultados no IDEB e com baixas médias no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”, além de “estudantes de licenciatura das universidades federais oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio” (BRASIL, 2007c).

Em 2009, o programa amplia os seus objetivos gerais e específicos, através da Portaria nº 122/2009 (BRASIL, 2009), dada a ampliação do fomento para todas as áreas, etapas e modalidades de ensino, passando a considerar não apenas as escolas com baixo IDEB e médias no ENEM, mas também escolas com baixo desempenho na Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB e escolas ou instituições que possuam experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, visando à aproximação com o patamar estabelecido pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Ainda, nesta portaria houve uma grande mudança na regulação do PIBID, em particular a questão sobre as instituições que podem participar do programa, aprovando as concessões de bolsas não só para as instituições de educação superior estadual e municipal, como também para as instituições “sem fins lucrativos”, isto é, comunitárias, profissionais e filantrópicas. Este fato é aprofundado com a instituição do Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) que estabelece as concessões também para as instituições particulares com finalidades notadamente lucrativas.

Após 3 anos é instituída a Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013) que deu um novo regulamento ao PIBID. Ao analisar o contexto da implementação desta portaria percebemos um forte clima de tensão entre a agenda política do governo Dilma e os diversos setores da sociedade, em especial da educação, saúde e mobilidade. Diferente dos anos anteriores em que houve fortes investimentos nesses setores, em 2013 o governo amargou uma crescente desaceleração econômica^[4] e uma insatisfação popular por causa de grandes contingenciamentos do orçamento público.

Este cenário é marcado por profundas alterações e requalificações tanto em relação ao saber como ao fazer docente no PIBID. Sobre as funções e atribuições dos professores merece destaque o rol de diretrizes que os projetos institucionais devem contemplar e abranger em relação à formação inicial e continuada para o exercício docente na educação básica, bem como a ampliação das funções e responsabilidades das instituições, professores e alunos de iniciação à docência.

No tocante ao saber docente, cabe destacar as medidas que se referem aos conteúdos dos projetos institucionais, a saber: a) a oferta de aperfeiçoamento do domínio da língua portuguesa para os bolsistas de iniciação à docência; b) a análise de casos didático-pedagógicos com base na prática e experiência dos professores das escolas de educação básica; e c) o desenvolvimento de testes associados à execução e avaliação das estratégias didático-pedagógicas (BRASIL, 2013).

Diante dessas medidas, professores coordenadores do PIBID de várias universidades do Brasil iniciaram alguns diálogos com a CAPES e o MEC, com vista na reversão destas propostas. Entretanto, o que se observou foi uma inflexão, por parte do governo, sobre o saber e o fazer dos professores no programa e também uma ofensiva contra os recursos para mesmo. Segundo Santos e Cruz (2017), nesse contexto o PIBID também estava sendo alvo de uma série de alterações que tinha por finalidade restringir seus objetivos fundamentais e alterar o seu foco.

Nessa ocasião, ocorreram diversas manifestações e reuniões particularmente entre os professores coordenadores, as quais resultaram na criação do Fórum dos Coordenadores do PIBID – FORPIBID, e sua consolidação em 2014. Estes esforços garantiram a derrubada momentânea das alterações que estavam na pauta do MEC e CAPES, mas não destruiu por completo a pauta de retração em relação ao foco do programa.

Em abril de 2016 é aprovado um novo regulamento do PIBID, através da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016) que instituiu diversas alterações, entre elas: a) inclusão de novas relações entre o PIBID e os programas do MEC, buscando atender principalmente à alfabetização; b) a exclusão de diversos cursos de licenciatura e de modalidades de ensino da educação básica; c) a intensificação do trabalho de professores coordenadores, supervisores das IES e dos professores das escolas básicas; d) o aumento do tempo de atividade dos bolsistas de iniciação à docência na escola básica; e f) o recrudescimento das normas e penalizações referentes às irregularidades cometidas pelos bolsistas.

Contra este verdadeiro ataque ao PIBID, várias instituições, coordenadores e alunos do programa manifestaram-se nacionalmente. A “Nota de Repúdio do Fórum Estadual das Licenciaturas do Paraná” (2016)^[5] e a “Carta do FORPIBID – Contra a Opressão e Pela Coragem de Formar Professores”^[6], são exemplos de manifestações regionais e nacionais que apresentam a insatisfação destes integrantes os quais defendem a revogação imediata desta portaria.

A grande “pressão” exercida pelo FORPIBID somada as reivindicações conseguiram a revogação pela Portaria n. 84/2016, aprovada em junho deste mesmo ano. Todavia, é importante observar que tanto o saber como o fazer docente, nos documentos normativos do PIBID, já tinham sofrido significativas mudanças que colocaram em “xeque” as contradições e possibilidades do programa para uma política de valorização do trabalho docente e de melhoria da formação de professores.

As concepções de trabalho docente e formação de professores nos relatórios do PIBID

De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID (2013a) e o Relatório de Gestão da DEB (2014), os princípios do PIBID se fundamentam nos estudos sobre profissão e formação docente de Antônio Nóvoa e Donald Schön, isto é, na formação de professores que combina o “conhecimento dos professores das IES com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas básicas” e nas “múltiplas

facetas do cotidiano da escola” (BRASIL, 2013a, p. 29; 2014, p. 65).

Fundamentados nestes princípios, os relatórios propõem uma “modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” tanto na educação básica como no ensino superior. O programa se propõe a afetar as concepções, os modos de pensar, agir e reagir à própria formação modificando as representações sobre o exercício da docência. Este processo de interação entre os vários conhecimentos deve ser mobilizado pelos próprios sujeitos os quais “comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura (BRASIL, 2013a, p. 30; 2014, p. 67).

Ainda segundo os documentos, este processo possibilita que não apenas “as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)”, estabelecendo uma “crise” de paradigmas e fazendo com que estes sujeitos questionem suas próprias práticas, levando em consideração “um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores” (BRASIL, 2013a, p. 30; 2014, p. 66).

Através da análise de conteúdo desses relatórios, identificamos que as concepções de trabalho docente e formação de professores se fundamentam em um rol de teorias e pedagogias que se aglomeram em dois âmbitos, quais sejam: a) econômico-pedagógico e administrativo-pedagógico; e b) psicopedagógico e didático-pedagógico. No primeiro âmbito, identificamos as teorias “do profissionalismo”, “produtivista” e “da responsabilização”. Já no segundo âmbito constatamos as pedagogias “do professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender”.

Tabela 2- Quantitativo de repetições das categorias empíricas analisadas nos relatórios do PIBID (2013 e 2014)

Categorias analisadas nos documentos oficiais do PIBID	Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014)	Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013)	Total do quantitativo de repetições
Profissionalismo	28	23	51
Produtivismo	23	20	43
Responsabilização	22	15	37
Excelência	7	10	17
Conhecimento prático	6	7	16
Equidade	7	9	16
Competências	6	5	11
Visão sistêmica ou intersetorial	4	5	9
Eficiência e/ou eficiente	6	2	8
Educação e/ou formação ao longo da vida	2	1	3
Clima e/ou estrutura organizacional	2	1	3
Aprender a conhecer, fazer, conviver e ser	1	-	1

Fonte: O Autor (2017).

A teoria do profissionalismo introduzida no Brasil desde a década de 1990 consolida no setor educacional a lógica gerencialista, a qual defende os princípios orientados pela eficiência e eficácia financeira, articulados à teoria da qualidade total e à pedagogia corporativa. Nesse ambiente, os diretores, sob a orientação gerencialista, tornam-se, segundo Shiroma (2003, p. 70), “agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (accountability)”.

Dessa forma, a partir dessas concepções, o profissionalismo caracteriza-se na aquisição de algumas habilidades práticas necessárias para o exercício de professor. A aquisição dessas habilidades práticas se inscreve como mais importante que a aquisição do conhecimento, haja vista que o “ser” docente significa ser um eficiente fornecedor de um determinado produto que, neste caso, é o produto educacional.

Segundo Saviani (2011), a aquisição destas competências como tarefa pedagógica surgiu na década de 1960 tendo como suporte a matriz behaviorista. Entretanto, com a refuncionalização das pedagogias do “aprender a aprender” e sua fusão com o neopragmatismo rotyano na década de 1990, estas competências “resultam assimiladas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS apud SAVIANI, 2011, p. 437).

A pedagogia das competências ou “neotecnicismo” apresenta-se como um verdadeiro transplante do modelo empresarial de reorganização do trabalho apoiado na “qualidade total” para o âmbito do sistema educacional e, como mostra Silva e Silva (2014), uma “renovação” da teoria do capital humano. Conforme Saviani (2011, p. 437), sua finalidade é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam se ajustarem às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Segundo Moraes e Torriglia (2003), estas concepções se propõem a formar o sujeito com um perfil tópico e empirista das modalidades de aprendizagem – usar, fazer e interagir –, a partir de uma interação reduzida a uma relação entre produção e consumo de atalho imediato e superficial. Para as autoras, tais propostas “nortearam, nos últimos anos, a elaboração das prioridades educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar e, nessas circunstâncias, da articulação entre formação docente e prática pedagógica” (p. 46-47).

De acordo com Duarte (2003), a epistemologia e a pedagogia adotadas por Donald Schön, em torno da “prática reflexiva” ou da pedagogia do “professor reflexivo”, não é uma proposta nova e tem como eixo de suas formulações a crítica de uma formação “conteudista” e científica produzida na universidade. Na perspectiva do conhecimento e/ou reflexão na/da prática tanto a formação profissional de crianças e jovens como a formação de professores devem modificar:

- 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico;
- 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento;
- 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. (DUARTE, 2003, p. 619).

Além disso, para Duarte (2003), a pedagogia escolanovista e a construtivista são concepções negativas sobre o ato de ensinar, mas agora ele estende a mesma afirmação incorporando outros elementos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”. Em síntese o autor mostra que “esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar; negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (p. 620).

Conclusão

O PIBID é um programa que se integra ao conjunto de ações desenvolvidas pelo governo Lula em 2007 buscando reduzir o problema da escassez e evasão de professores da educação básica e de estudantes das licenciaturas, bem como elevar o IDEB e o Enem de escolas com baixos resultados. Inicialmente buscou a redução destes problemas apenas no ensino médio e nos cursos de física, química, biologia e matemática. Mas em 2009 ampliou-se para todas as áreas, etapas e modalidades de ensino.

Neste ponto pode-se destacar o caráter focalizado do PIBID pelo fato do programa dirigir-se, no início, apenas a algumas áreas do conhecimento. Mesmo ampliando seu foco em 2009, o programa ainda pode ser caracterizado como focal porque ele não é acessível a todos, o que podemos identificar como fragilidade do programa em relação aos objetivos de uma sólida formação valorização de

professores.

Também devemos observar que as alterações e requalificações que houve nos textos normativos confirmam a afirmação de Muller (1998) sobre o processo de transformação dos problemas sociais em problemas estritamente políticos. Estes últimos como resultantes de acordos entre as elites nacionais e internacionais com objetivo de desvincular investimento público para o setor privado e conformar uma referência empresarial para o setor.

No tocante às concepções de trabalho docente e formação de professores nos relatórios do PIBID, pôde ser observado um rol de teorias e pedagogias que defendem a formação de professores com um perfil tópico e empirista necessário para o exercício docente no contexto de desemprego e formação para a empregabilidade. Apoiado no modelo empresarial de organização do trabalho, estas concepções apresentam o perfil do trabalhador docente composto por um conjunto de competências necessárias para praticar, fazer e interagir em uma sociedade de produção de mercadorias e consumo de atalhos e superficiais.

Ao analisar o PIBID no contexto dos governos Lula e Dilma verificou-se a implementação de políticas focalizadas e emergenciais que, ainda no seu desenvolvimento, sofreram requalificações que colocaram em “xeque” suas próprias possibilidades. Deve-se ressaltar que tais políticas, apesar de contribuírem como um pontapé para a implementação de uma política nacional de formação e valorização, vão na contramão de uma política global de formação de professores defendida historicamente pela ANFOPE.

A partir do golpe jurídico-midiático em 2016 e a entrada de Michel Temer como presidente a possibilidade de uma política de “melhoria permanente da qualidade social” para a formação e trabalho docente é alvejada. Segundo Freitas (2018), o MEC e CAPES cometem “grave omissão ao abandonar a apresentação de ações que visem aprimorar as condições de trabalho dos professores” [7].

Após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, a situação da política de formação e trabalho docente no Brasil parece continuar sofrendo de grave omissão. Para Freitas (2019), “o governo perdeu a dimensão republicana e é um amálgama de interesses particulares, diversos e desconexos, gerando toda sorte de confusão” [8]. Tal afirmativa demanda a reflexão sobre quais estratégias devem ser mobilizadas para construir a resistência nos dias de hoje, em particular no setor da política de formação, trabalho e gestão docente.

Referências

ANFOPE. **Considerações sobre o relatório escassez de professores no ensino médio**. Documento entregue ao CNE, mar. 2007.

BOITO JR, Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In: Gerardo Caetano (Org.). **Sujeto sociales y nuevas formas de protesta em la historia reciente de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 271-296.

BRASIL. **Decreto Nº5.800, De 8 de Junho De 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 2006, Seção 1, p. 40.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2007, Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 2007a, Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, De 24 De Junho De 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 120.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b, Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília : 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Diário Oficial da União, DF, 2007d. Seção 1, p. 239.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa Capes Nº 122, De 16 De setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, DF: MEC/Capes, 2009.

_____. **Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: MEC/Capes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 84, de 14 de junho de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 120, de 22 de julho de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016b, Seção 1, p. 392.

_____. **Relatório de Gestão - PIBID 2009-2013**. Brasília: MEC/Capes, 2013a.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: Ana Elizabete Mota (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo : Cortez Editora, 2012, p. 46-77.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, vol. 24, n. 83, Campinas, 2003, p. 601-625.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FREITAS, Helena C. L. A. (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100, Campinas, 2007, p. 1203-1230.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v.33, n.119, Campinas, abr./jun., 2012, p. 379-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GONÇALVES, Reinaldo. Nacional-desenvolvimentismo às Avessas. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos** - Code 2011 : Ipea, 2011, p. 1-17.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONOTOS**, Volume 9, nº 1, Itajaí, jan/abr. 2009, p. 4-16.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Maria C. M. de; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (Org.). **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

MULLER, P. La producción de las políticas públicas. **INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales**. Nº 12, Julio-Diciembre de 1998, p. 65-75.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. soc.**, vol. 25, nº 89, Set./Dez., Campinas, 2004, p. 1127-1144.

PINTO et al. A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise. **IE-UFRJ DISCUSSION PAPER**: TD 004 - 2016, p.1-42.

SANTANA, Pedro Marquez de. **Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Brasília : Ipea : ABET, 2013.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirlei Pereira da Silva. PIBID - uma análise das portarias: avanços ou recuos?. **Anais do XIII EDUCERE**, p. 8872-8885.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (Org.). **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-98.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educ. rev.** [online], vol. 30, n. 1, Belo Horizonte, Jan./Mar., 2014, pp. 95-126.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, PPGE/UFSC, 2010, p. 218.

VIANNA, H. M. A Prática da Avaliação Educacional: Algumas Colocações Metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, 1989, p. 40-47.

[1] Este ciclo é dividido em três fases: 1) fase exploratória (revisão da literatura e o estudo preliminar dos documentos); 2) fase do trabalho de campo; e 3) fase de análise ou tratamento do material e análise final (MINAYO, 1998). O presente estudo utilizou-se apenas da fase exploratória e da fase de tratamento e análise final

[2] Ideologia da economia política que se consolidou a partir do trinômio: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo (GONÇALVES, 2012).

[3] O documento entregue ao CNE-CEB em julho de 2007 chama-se "Considerações sobre o Relatório Escassez de Professores no Ensino Médio".

[4] A conjuntura internacional em 2013 desfavoreceu o governo Dilma, gerando uma reversão dos termos de troca para o Brasil, o que implicou em um "ônus macroeconômico no que diz respeito ao balanço de pagamento e ao efeito renda (PINTO et al, 2016).

[5] Disponível em: https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Forum_Est_Licenciaturas_do_Parana_Nota_de_repudio.pdf.

[6] Disponível em: https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf.

[7] Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2018/03/07/de-como-mec-e-capes-impoem-o-aligeiramento-da-formacao-e-a-desprofissionalizacao-dos-professores/>.

[8] Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/03/26/uma-geringonca-chamada-mec/>.