

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL: DO DESMONTE DAS POLÍTICAS ÀS PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA

Lucilia Augusta Lino, UERJ, Anfope
Mark Clark Assen de Carvalho, UFAC, Forparfor
Nilson de Souza Cardoso, UECE, Forpibid rp

COORDENADORA: Lucilia Augusta Lino, UERJ, Anfope
DEBATEDORA: Dirce Djanira Pacheco e Zan, UNICAMP, Forumdir

Resumo:

O painel proposto visa articular as reflexões e ações de resistências de movimentos organizados em torno de programas institucionais de formação de professores, como o Forparfor e o Forpibid rp, ressignificando os princípios da base comum nacional, construídos pelo movimento dos educadores. Tal ressignificação contribui para o fortalecimento de estratégias de resistência ao desmonte das políticas educacionais, em curso desde o Golpe de 2016. A descontinuidade de programas de formação continuada, a descaracterização do Pibid e do Parfor e a projetada adequação dos cursos de formação de professores à BNCC constituem ameaças à formação dos professores, atendendo a processos de desqualificação, padronização e controle, que requerem para seu enfrentamento, a reafirmação propositiva de projetos contra-hegemônicos. Diante desse panorama desastroso, retroalimentado pela profunda crise política, com impactos na economia, na educação, nos serviços públicos essenciais, as entidades do campo educacional, com destaque para a Anped, a Anfope, a Anpae e o Forumdir, reafirmam em seus documentos, a necessidade de resistir ao projeto de redução do Estado e de supressão dos direitos sociais. Nesse projeto de desmonte destacamos dois aspectos centrais, o desfinanciamento da educação pública que determina a descontinuidade de ações e programas de formação, e a padronização curricular imposta pela Bncc, que favorece processos de privatização da gestão e mercantilização do ensino, a par do empobrecimento do currículo. Nesse sentido, o desmonte e a desqualificação da formação atendem a interesses de mercantilização, privatização da gestão e estandarização curricular que contribuem para reforçar o histórico dualismo educacional brasileiro em uma perspectiva excludente. Os programas institucionais de formação inicial e continuada de professores, como Parfor, o Pibid e a RP, que promovem a articulação de ações formativas nas instituições universitárias e escolares sofrem os impactos do desmonte, que segue descaracterizando a formação proposta para a educação básica, subsumida em uma padronização curricular imposta. O posicionamento das entidades do campo educacional e dos fóruns institucionais apontam para a necessária construção de resistências propositivas ao desmonte das políticas educacionais que impactam negativamente a escola e a Universidade públicas, a formação e a atuação dos professores, rebaixando a qualidade da educação. A conjuntura atual, marcada por ataques à educação, à cultura, à ciência e a tecnologia, aos profissionais da educação e, de forma geral, às instituições democráticas exigem que a comunidade acadêmica reaja afirmando sua função estratégica no desenvolvimento sociocultural e econômico.

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; programas de formação; Parfor/Forparfor; Pibid/Forpibid rp.

Formação de Professores: resistindo ao desmonte e reafirmando princípios

Lucilia Augusta Lino
Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ
Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre a resistência às contra-reformas em curso no país, após o Golpe de 2016, tendo como horizonte os princípios da base comum nacional construída pelo movimento dos educadores e elaborada pela Anfope ao longo das três últimas décadas. Os princípios da base comum nacional dos cursos de formação de professores se materializaram no Parecer da Resolução 2/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação básica, sendo que uma das estratégias de resistência ao desmonte da formação é a reformulação dos cursos de licenciatura com base nas DCNs, enfrentando a proposição de adequação à Bncc. A Anfope, junto com as demais entidades do campo se opuseram frontalmente a todo o processo de elaboração da Base e agora a sua implementação, assim como à proposição de adequação dos cursos de formação de professores à Bncc, considerada extremamente danosa à qualidade da educação básica e da formação de professores. Destacamos ainda a resistência ao desmonte implementada pelos fóruns de coordenadores institucionais dos programas de formação de professores, PARFOR, PIBID e RP, instituídos pelo MEC/CAPES, que tem atuado, junto com as demais entidades do campo educacional, na crítica propositiva aos retrocessos em curso. A reafirmação dos princípios democráticos, a defesa da escola e da Universidade pública e de políticas de formação e valorização dos profissionais da Educação, são bandeiras comuns as diversas entidades do campo educacional, que se posicionam conjuntamente contra o desmonte da educação pública.

Palavras-chave: movimento docente; base comum nacional; contra-reformas.

Introdução

O cenário político atual marcado por um amplo retrocesso político, econômico e social tem impactado negativamente a educação pública. O Golpe de 2016, materializado no impeachment de Dilma Rousseff e consolidado pelo resultado das eleições de 2018, persiste ameaçando os direitos sociais e civis, a cidadania e a própria democracia no Brasil. O acelerado processo de desmonte das políticas educacionais construídas nos últimos quinze anos, tem se acentuado com o contingenciamento de recursos, os cortes de verbas, a extinção de programas e ações, resultante do progressivo desfinanciamento determinado pela Emenda Constitucional 95/2016, com impactos evidentes na educação públicas, em todos os níveis e modalidades. Desatamos nesse cenário a continuada alteração dos marcos legais para a retirada de direitos sociais, duramente conquistados, e a progressiva restrição do direito à educação. Assim, as contra-reformas em curso e a retomada de processos de privatização de empresas e serviços públicos, que visam implantar o projeto de redução do Estado, interrompido em 2003, longe de superar, tendem a intensificar a grave crise política, econômica e social. Dentre as medidas impostas, que determinam graves retrocessos políticos com consequentes impactos econômicos e sociais, destacamos, entre outras, a reforma trabalhista, a fiscal e a previdenciária, o congelamento de investimentos públicos, a terceirização da gestão e do trabalho, que a par da privatização das riquezas, como o pré-sal que destrói a garantia de recursos para investimentos em saúde e educação, intensifica o sucateamento das instituições e a precarização dos serviços públicos.

Nesse contexto, temos a intensificação de um conservadorismo extremado, ancorado em um fundamentalismo religioso que incentiva a intolerância, a violência e a negação da diversidade, impondo um retrocesso cultural e ético que questiona os direitos humanos e as instituições democráticas, propondo uma obtusa reconfiguração da cidadania.

Metodologia

Para a análise da conjuntura e da política educacional, recorreremos aos posicionamentos públicos das entidades nacionais manifesto nas notas elaboradas em conjunto e nos documentos da Anfope, com trabalhos de autores a elas vinculados.

Discussão

Nesse cenário de retrocesso, intensificam-se os processos de alienação e manipulação da opinião pública, desacreditando instituições públicas e responsabilizando seus profissionais, como os ataques à escola e à Universidade pública, seus professores e gestores e a disseminação de notícias falsas sobre as ações que desenvolvem, que começa a afetar a representação de sua função social. O discurso ideológico, disseminado por expoentes do MEC, desqualifica a produção científica, o reconhecido trabalho extensionista e a qualidade do ensino das instituições federais, ameaçando a comunidade acadêmica com processo de criminalização e as instituições com cortes no orçamento, desconsiderando a relevância do seu papel institucional na sociedade brasileira. Da mesma forma, a escola pública tem sido ameaçada, assim como seus professores, com sanções e controle ideológico, como ameaça o projeto ‘escola sem partido’, em discussão no Congresso e em várias câmaras legislativas estaduais e municipais. Tais ações ferem os princípios constitucionais da liberdade de expressão, autonomia universitária, liberdade de ensinar e aprender e pluralismo de ideias, ameaçando a democracia. (LINO, 2017)

Como explicitado, por Arruda e Lino (2018), o cenário de desmonte que presenciamos alicerça o golpe impetrado contra a democracia, configurado pela ‘manipulação da opinião pública, desqualificação da esfera política e aglutinação de segmentos sociais com interesses diversos’, que, no entanto, tem em comum o temor que a classe trabalhadora se organize e o ‘antagonismo ao processo de ampliação e garantia de direitos sociais às camadas populares’.

Na política educacional, vemos que a Reforma do Ensino médio e a BNCC, são propostas desqualificadoras da formação escolar, que reduzem os direitos da população a um ensino de qualidade, impõem um dualismo educacional e um evidente apartheid social, ao destinar aos filhos da classe trabalhadora uma escola com um currículo minimizado e esvaziado de sentido. A padronização curricular proposta pela Bncc favorece processos de mercantilização da educação, como a venda de pacotes das fundações privadas para as redes públicas e de ‘programas’ de capacitação de professores, assim como, a oferta privada da educação a distância. A possibilidade de parte significativa do ensino médio ser ofertada na modalidade EAD favorece a contratação de instituições privadas. Ademais a alteração da LDB, pela Lei 13.415/2017, apresentada por medida provisória, comprova o caráter impositivo e antidemocrático da atual política educacional, assim como o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC também marcado pelo autoritarismo e falta de diálogo. (ANFOPE, 2016; 2018; MNDEM ET ALL, 2018)

Cabe mencionar, que estão em curso, em diversos estados, propostas de implantação de processos de privatização, inclusive associadas a militarização das escolas, visando um maior controle da gestão escolar, favorecido pela terceirização das atividades fins. Crucial, ainda, nesse cenário, é a adesão governamental às propostas de controle ideológico dos professores nas salas de aula, que caminham junto a sua criminalização e ‘amordaçamento’ e o crescente recurso a violência estatal, que se volta para a repressão aos trabalhadores da educação, seus sindicatos e movimentos, assim como aos estudantes, em suas manifestações. Outro destaque,

é a proposta do homeschooling, inapropriadamente apresentada pelo próprio Governo, que ameaça a obrigatoriedade escolar e o dever do Estado de assegurar o direito à educação escolar para toda a população. O fundamentalismo religioso também tem influenciado a supressão de conteúdos e temáticas dos currículos negando a ciência como base do conhecimento escolar. A par da crescente produção acadêmica sobre essas questões, as entidades nacionais do campo educacional¹, têm se posicionado criticamente sobre esses ataques (ANPED ET ALL, 2019; 2018)

Hoje o MEC empreende cortes nas instituições federais, ameaça criminalizar gestores, utilizar crivos ideológicos para concessão de bolsas e financiamentos, suspender cursos de Ciências Humanas e ferir a autonomia universitária, entre outras ações que afetam a qualidade da educação pública, inconcebíveis para um órgão que deveria promovê-la. A intensificação de processos de regulação, censura e estandartização, apontam para o desrespeito às diversidades e ao pluralismo de ideias e concepções, e se coaduna com propostas de privatização da gestão das escolas e sistemas públicos. Nesse bojo, cresce a mercantilização da educação agora com o viés da financeirização, que a par da busca por elevada lucratividade promove o endividamento dos estudantes, tendência acirrada pela internacionalização do ensino superior via corporações.

Nesse sentido, consideramos que a resistência ao projeto de Estado mínimo, de dependência econômica que promove o desmonte do público, estatal, laico, republicano é uma ação que tanto o movimento de professores e suas entidades, como as instituições educacionais, têm que enfrentar. Da mesma forma, as entidades nacionais do campo educacional se propõem a resistir e enfrentar a articulação de forças conservadores e liberais na disputa por maior controle político e ideológico da escola, manifesto de diversas formas: pela padronização curricular via BNCC; pela intensificação de processos de privatização e controle da gestão; pelo esvaziamento e aligeiramento da formação de nível médio e superior, com a tendência a encurtar cursos e ampliar a oferta de carga horária em EAD; entre outras. (FREITAS, 2012)

No conjunto de entidades nacionais, focalizamos a Anfope pela concepção de um conjunto de princípios denominado de *Base Comum Nacional* dos cursos de formação do educador, que propõem a ‘definição de um corpo de conhecimento fundamental’ que não se confunde com ‘um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas’, e que aponta para a definição da identidade do profissional da educação (CONARCFE, 1983, p. 4). A Anfope tem uma trajetória coerente com um pensamento educacional comprometido historicamente com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social, como comprova sua atuação nas últimas quatro décadas, desde os anos 1980, ainda como Conarcfe (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores).

Acreditamos, que a resistência, no campo da formação passa pelo aprofundamento do debate acerca dos princípios da *base comum nacional*, dentro de uma compreensão sócio-histórica da educação, como tarefa permanente e de caráter coletivo, hoje bastante necessária no combate a formulações descaracterizadora da formação, como a BNCC. Nesse sentido, e como incorporado pela Res. 02/2015, reafirmamos os princípios da *base comum nacional*: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; gestão democrática da educação; incorporação da concepção de formação continuada e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2018; DOURADO, 2015) .

Como explicitamos esses princípios se materializaram no Parecer da Resolução 2/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos

profissionais do magistério da Educação básica. Assim, uma das estratégias de resistência ao desmonte da formação de professores é a reformulação dos cursos de licenciatura pelas IES pautados nas DCNs, se opondo, portanto, a adequação dos cursos à BNCC. Essa estratégia articula diversas dimensões da atuação acadêmica, integrando a gestão e a política educacional, o ensino e a pesquisa e aponta para propostas contra-hegemônicas no campo da formação. Nesse sentido, cabe registrar a resistência propositiva implementada pelos fóruns de coordenadores institucionais dos programas de formação de professores, PARFOR, PIBID e RP, instituídos pelo MEC/CAPES, que tem atuado, junto com as demais entidades do campo educacional, na crítica aos retrocessos em curso. As propostas institucionais para os programas PARFOR, PIBID e RP, em resposta aos Editais abertos em 2018, pela CAPES demonstram a resistência a descaracterização da formação proposta com a adequação à BNCC (ANFOPE, 2018, ANPED ET ALL, 2018).

As diversas notas conjuntas publicizadas pelas entidades nacionais sobre a BNCC destacam sua letalidade descaracterizadora, ao impactar a educação básica e a educação superior, adentrando as salas de aula e interferindo no fazer pedagógico dos professores, esvaziando de sentido sua atuação. A implantação da BNCC nas escolas, como ficou marcado no processo autoritário e unidimensional de elaboração e aprovação, despreza as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo. Sua implantação fragiliza a autonomia da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico curricular da escola, desconfigurando o previsto pela Constituição Federal (1988), pela LDB (1996) e pelas metas e estratégias do PNE (2014-2024). Assim, a BNCC constitui ameaça ao pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas, à valorização das experiências em espaços não escolares e a formação para a cidadania, e à formação e a valorização dos professores.

Ao enfatizar o conteudismo, a disciplinarização e o controle, a BNCC incrementa e favorece os processos de mercantilização da educação, reduzindo a avaliação a processos externos, baseados em resultados para o ranqueamento de instituições, que adotam sistemas de bonificação e de responsabilização dos professores sobre o desempenho de estudantes. Sua adoção induzirá ao esvaziamento e à alienação do fazer docente, reforçando históricos processos de desvalorização, fragilizando formação, carreira e salários, deslegitimando a escola como espaço de produção do saber, do ensinoaprendizagem e da profissionalização docente.

Considerações Finais

O redesenho da legislação educacional visa atender às necessidades de um velho projeto educacional, afinado com o ideário neoliberal, que norteava a política educacional nos anos 1990, e que hoje, reconfigurada à direita, traz os mesmos conceitos: padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia, impactando negativamente a qualidade da educação. Assim, afinado com um projeto político de redução do Estado, supressão dos direitos sociais e desfinanciamento, o MEC descompromete-se com o PNE 2014-2024, que requer para sua execução de investimentos progressivos para atender a ampliação qualitativa e quantitativa da oferta da educação básica e superior. Hoje, passados cinco anos da aprovação do PNE, suas metas e estratégias não estão sendo cumpridas nos prazos estabelecidos.

A Anfope tem reafirmado a defesa da Educação pública, de políticas de formação e valorização dos profissionais da Educação, dos princípios democráticos e da permanente construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais da educação e de intervenção, conseqüente, nas políticas educacionais. Nesse sentido a atuação histórica da Anfope propõe articular essa luta com as demais entidades do campo educacional, intensificando a luta pelo direito à educação.

Se a aprovação da Constituição Federal de 1988 representou a culminância do processo de redemocratização da sociedade brasileira e de instituição do Estado democrático, assegurando

direitos sociais e individuais, hoje a resistência passa pela necessidade de resgatar o instituído e conquistado e reafirmar que não admitiremos nenhum direito a menos, nenhum retrocesso.

Referências

ANFOPE. (2016). Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016. Disponível em <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/> Acesso 15 abr.2019.

_____. (2017). Posição da Anfope sobre a BNCC. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf> Acesso 21 abr 2019.

_____. (2018). Nota Anfope BNCC Ensino Médio. Disponível em <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/> Acesso 21 abr 2019.

_____. (2018). Audiência Pública: Debater a descontinuidade do PARFOR. Disponível em <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/> Acesso 15 abr.2019.

_____. (2018). Documento Final XIX Encontro Nacional, Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> Acesso 15 abr.2019

ANPED, ANFOPE, ET ALL. (2018) Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle...! Não à BNCC! Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos> Acesso 15 mar. 2018.

_____. (2017) Nota sobre a política nacional de formação de professores. Disponível em <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/> Acesso 21 abr. 2019.

ARRUDA, M. C. C.; LINO, L. A. Retrocessos e contra-reforma educacional: um ensaio sobre exclusão em tempo de golpes. *Movimento*. Revista de Educação. Niterói, ano 5, n.8, jan./jun. 2018. P.7-42.

CONARCFE (1983). Documento Final do I Encontro Nacional. Disponível em http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=89&id_unidade=1 Acesso 15 abr.2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada: concepções e desafios. *Educ. Soc.* v. 36, n. 131, abr.-jun., 2015. Campinas, Cedes, p. 299-324.

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

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*. V. 11, n.20, jan./jun. 2017. Brasília, Esforce/CNTE, 2017. P. 75-90.

MNDEM, ANPED, ANFOPE, ET ALL. (2018) O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto20marcoentidades.pdf> Acesso em 21 abr. 2019.

O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica/FORPARFOR e o movimento em defesa dos direitos dos professores da educação básica à formação superior

Mark Clark Assen de Carvalho
Professor Titular do Centro de Educação da UFAC
Presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo apresentar, contextualizar e analisar os impactos que o PARFOR tem exercido junto às redes públicas considerando a abrangência e capilaridade que o programa passou a ter desde 2009, sobretudo nas regiões do país nas quais os indicadores de formação superior de professores ainda são baixos. Para tanto, centra a atenção no movimento criado pelos Coordenadores Institucionais do PARFOR/FORPARFOR, em âmbito nacional, articulando ações do PARFOR seja pelas coordenações institucionais sediadas nas diferentes IES formadoras, seja pelos Fóruns Regionais e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR/FORPARFOR. O texto agrega ainda dados e informações obtidas junto à Diretoria de Educação Básica da CAPES relativamente aos números e indicadores alcançados pelo PARFOR ao passo que destaca também o movimento empreendido pelos Coordenadores Institucionais do PARFOR em defesa de sua manutenção como política de formação de professores e única ação estatal em vigência no plano da formação inicial de professores que pode contribuir de forma efetiva para o cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação. Parte-se da compreensão de que o FORPARFOR se constitui presentemente em lugar de fala, de representação, de reflexão e de defesa da formação de professores na educação superior e como frente de resistência e enfrentamento ao desmonte das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, o que pode indicar outras possibilidades de pensar e assumir a formação de professores em articulação com o mundo da escola e a realidade dos professores.

Palavras chaves: Forparfor/Parfor, política de formação de professores; programa emergencial de formação de professores.

Introdução

O trabalho objetiva apresentar, contextualizar e analisar os impactos que o PARFOR tem exercido junto às redes públicas considerando a abrangência e capilaridade que o programa passou a ter desde 2009, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país nas quais os indicadores de formação superior de professores ainda são baixos. Nessa perspectiva busca indagar qual tem sido a contribuição do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR/FORPARFOR em defesa da manutenção do PARFOR como política de formação de professores e única ação estatal em vigência no plano da formação inicial de professores que pode contribuir de forma efetiva para o cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação.

Metodologia

O estudo se caracteriza como análise documental concentrada no conjunto de disposição legais que orientam a política nacional de formação de professores, além de dados e informações gerais sobre o PARFOR obtidos junto à Diretoria de Educação Básica da CAPES e aos respectivos fóruns regionais do PARFOR.

Resultados e Discussão

Instituído pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados e municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, na modalidade presencial, se configura como uma ação emergencial no plano da formação de professores e tem como objetivo “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes

profissionais possam obter a formação exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

A participação das IES se dá por meio do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica. Somente podem implantar turmas especiais, no âmbito do Programa, as IES que estejam devidamente credenciadas no Ministério da Educação e que, quando avaliadas, apresentarem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3. As IES privadas, sem fins lucrativos, poderão participar em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica.

Para concorrer às vagas nos cursos ofertados os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrados no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado. A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para gerir os cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e à distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecido pelo Decreto nº 6.755/2009 (CAPES/DEB).

Desde seu lançamento até o ano de 2018, última abertura de vagas para composição de novas turmas, o PARFOR constituiu no maior programa de formação inicial de professores da educação básica se considerarmos que segundo dados da CAPES foram implantadas no Brasil 3.054 (três mil e cinquenta e quatro) turmas de licenciatura, atendendo com matrículas um contingente aproximado de 100.842 (cem mil, oitocentos e quarenta e dois) professores matriculados, sendo que deste universo já estão certificados 48.346 (quarenta e oito mil, trezentos e quarenta e seis) professores.

Mesmo com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 através da Lei 13.005/2014 particularmente as metas 15, 16, 17 e 18 que, em linhas gerais, expressam que “todos os professores, ao final do período coberto pelo PNE tenham “formação específica em curso de nível superior obtido em licenciatura na área de conhecimento em que atuam”; “que 50% dos professores da educação básica tenham formação em curso de pós-graduação durante a vigência do PNE e que todos os professores seja igualmente assegurada nesse período formação continuada”; “trata da equiparação do rendimento médio dos(as) professores (as) em comparação aos demais profissionais com nível de escolaridade correspondente (até o sexto ano de vigência do PNE) trata diretamente de valorização profissional do magistério”; e “fixa o prazo de dois anos para implantação de planos de carreira para os profissionais da educação básica na rede pública de ensino tendo por base o piso salarial nacional profissional”, os coordenadores gerais e institucionais e demais representantes das IES envolvidas com PARFOR, já no ano de 2015, ao passo que reconheceram a iniciativa do Governo Federal com o lançamento do Programa há seis anos atrás, manifestaram igualmente preocupações quanto aos riscos de descontinuidade do Programa e não ampliação de suas ações com a abertura de novas turmas, aspecto que poderia resultar no comprometimento tanto das metas do PARFOR quanto das metas do PNE, reconhecida a necessidade de se investir e ampliar as ações de formação de professores como um recurso importante de para a melhoria da educação básica brasileira.

Dessas circunstâncias é que nasceu na Cidade de Teresina/PI, por ocasião do Encontro Norte Norte/Nordeste do PARFOR no ano 2015, a necessidade de uma ação mais efetiva e coesa por parte de um grupo em torno da defesa do PARFOR, iniciando-se ali um processo de articulação, envolvimento e um significativo avanço na defesa da formação superior de professores para suprir demandas históricas nas redes públicas de ensino da nação brasileira.

Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo de quase uma década vem se desenvolvendo pelas diferentes IES envolvidas com o PARFOR esforços para se obter melhores resultados a considerar que nos cursos ofertados pelo referido programa se tem uma média de 70% de concludentes, percentual bem acima dos índices obtidos nos chamados cursos “extensivos” das IES e até daqueles ofertados pela modalidade EAD.

Já em 2015, decorridos seis anos de implementação do PARFOR nas diferentes regiões brasileiras, o trabalho constante, com adoção de práticas pedagógicas e estratégias exitosas, a partir de características e especificidades de cada público, das escolas e das regiões do país, o Governo Federal causa perplexidade aos coordenadores primeiro com o anúncio de rigoroso contingenciamento de verbas e restrições para a continuidade destas atividades, criando-se um quadro de incertezas e perdas de conquistas alcançadas, os responsáveis pelo desenvolvimento do PARFOR organizaram-se e decidiram pela criação de um Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR.

Para sua criação e posterior instalação, nomeou-se a Diretoria Executiva *Pró-tempore*, responsável pela elaboração de uma proposta de Regimento Interno do Fórum e a promoção de um encontro com a realização de Assembleia, cuja pauta foi a Instalação do Fórum e respectiva aprovação de seu Regimento Interno, no dia 17 de agosto de 2015, na sede da CAPES, em Brasília – Distrito Federal. O FORPARFOR tem como objetivo central “propor, discutir, avaliar e aprimorar políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em serviço, em diálogo com o MEC, a CAPES, com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”. Suas finalidades podem assim ser resumidas: Fomentar um espaço de trocas; Discutir e aprimorar políticas de formação de professores em serviço em diálogo com a CAPES; Encaminhar aos fóruns estaduais sugestões de encaminhamentos pertinentes aos cursos do PARFOR; Propor ações que contribuam com a melhoria dos cursos e por consequência da educação básica, além de promover a articulação política entre instituições e entidades do campo da formação de professores. Na gênese do FORPARFOR está a incha a defesa de as condições firmadas nos instrumentos celebrados entre a CAPES e as IES; as condições firmadas nos instrumentos celebrados entre a CAPES e as IES de modo a garantir sem cortes o financiamento das ações previstas; as condições para implementação imediata das turmas aprovadas para início em 2015.2 e a definição do calendário da Plataforma Freire para 2016.2 de modo a dar continuidade ao Programa atendendo a demanda por formação docente da educação básica pública em todo território nacional. Por fim, este Fórum reafirma o compromisso das IES brasileiras com o cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação voltada para assegurar que todos os professores da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei No 9.394/1996 possuam formação específica de nível superior, obtida por meio de cursos de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de um ano após a vigência do PNE.

Considerações Finais

No que se refere à formação docente, em específico a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, como uma política relativamente recente e que articula a ação dos diferentes entes federados de forma colaborativa, essa política docente de nível federal, os dados e indicadores regionais e nacionais indicam para concretização e efetivação dos seus objetivos formativos, aspecto que pode vir contribuir sobremaneira com a elevação do nível de formação dos professores que atuam na educação básica e a consequente melhoria da qualidade da educação básica nas redes estaduais e municipais de ensino beneficiadas com as ações do Programa.

A reafirmação desse compromisso assenta-se no reconhecimento de que o PARFOR constitui um programa capaz de viabilizar a universalização do acesso dos docentes em exercício na

Educação Básica Pública à formação em nível superior por meio do esforço colaborativo entre os entes federativos e as IPES brasileiras e que, os resultados até então obtidos. A ação mais contundente do FORPARFOR e que reverberou junto às redes de ensino, aos professores e professoras estudantes dos cursos do PARFOR, formadores e coordenadores, à CAPES e no Congresso Nacional se materializou no Movimento #ResisteParfor cuja consequência mais imediata foi o retorno da CAPES de uma decisão já tomada quanto ao lançamento de um outro programa que substituiria o PARFOR e indicar com a publicação de um Edital, em 2018, o qual contemplaria 150 (cento e cinquenta) novas turmas.

Assim, atualmente estão em funcionamento pelo PARFOR 523 (quinhentos e vinte e três) turmas, com a oferta de 152 (cento e cinquenta e dois) cursos de licenciatura e um contingente de 24.733 (vinte e quatro mil, setecentos e trinta e três mil) professores(as) em processo de formação.

Pelo exposto pode-se concluir então afirmando-se que o PARFOR, ao longo desta última década, pese sua natureza emergencial, vem se configurando como uma ação importante na valorização da formação do professor, contribuindo para fomentar também uma aproximação da universidade com a educação básica. A valorização do profissional da escola pública também se coloca como relevante neste contexto.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de jun.2014.

_____. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

A dimensão política na formação de professores: estudo sobre a relação mediada pela ação e mobilização social em torno do Pibid

Nilson de Souza Cardoso
Professor Assistente UECE-FAEC/ Doutorando PPGE UECE
Presidente do Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do Pibid Rp

Resumo

A partir de um cenário de ataques sistemáticos que representam o desmonte de conquistas sociais, em especial as ligadas à educação, analisamos o movimento surgido no âmbito dos espaços de formação docente inicial, como resistência às tentativas de interrupção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - Pibid. O intento foi lançar luz no referido movimento, nos discursos de sua defesa destacando a dimensão política na formação dos sujeitos envolvidos. O mote foram os documentos produzidos para engajar outros sujeitos em iniciativas em prol do programa, visando chamar atenção para as vicissitudes do Pibid, e que em seu conjunto angariou mais 520 mil assinaturas em 4 documentos apresentado ao longo de

dois anos. A vinculação com o PNE, a inserção qualificada na docência e o desenho pedagógico do programa caracterizaram a centralidade do discurso do reclamo apresentado pelos sujeitos implicados com o Pibid. O resultado foi a intensa participação no Congresso nacional, mobilizando parlamentares na promoção de debates sobre a formação inicial de professores, resultando em audiências públicas, na elaboração de projeto de lei e na instalação de frente parlamentar mista. O percurso trilhado atingiu uma dimensão ora suprimida, ora tangenciada na formação inicial

Palavras-chave: Forpibid, dimensão política, política educacional.

Introdução: A origem de um movimento de defesa da educação

O cenário educacional está, mais do que a qualquer tempo, sofrendo ataques sistemáticos e, em nome de supostos avanços, conquistas têm sido desmontadas apesar dos desacordos de quem participa da escola, da formação, da educação. A reforma do ensino médio e a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular, alterada à revelia das inúmeras contribuições públicas, ilustram o panorama atual da educação brasileira e apontam para os enfrentamentos necessários e urgentes. Soma-se a essas questões, o Projeto de Lei nº 7180/14, popularmente denominado “Escola sem Partido”, que avança à surdina de um debate democrático. Não obstante as manifestações contrárias às desconfigurações da educação, os interesses econômicos e/ou ideológicos atuam nos poderes legislativos, e obtêm adesão e acabam sendo aprovados, mesmo com ampla negação e resistência.

De modo oposto, surgem, a partir de iniciativas populares, movimentos em defesa da educação. Um deles centra foco na permanência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Esse Programa objetiva promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública. Soma-se às suas possibilidades de ação, professores das licenciaturas e das escolas encontram condições objetivas de pesquisar e realizar extensão a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do programa, levando-os a refletir, repensar suas práticas docentes e, em especial aqueles da educação básica, desenvolver-se profissionalmente (BRASIL, 2015).

Os avanços registrados não foram suficientes para colocar à prova a existência, a efetividade e a continuidade do Pibid, desde o início do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff. Tais ataques suscitaram a mobilização em prol do Programa, levando professores, estudantes, entidades educacionais, representantes da sociedade civil, gestores educacionais e parlamentares a defender uma agenda em prol do Pibid. O movimento #ficapibid² foi o ápice dessa mobilização e se fez importante frente às medidas anunciadas e que ora anunciavam o fim do programa, ora mudavam radicalmente sua essência do programa, ou seja, seu desenho pedagógico.

Estes sujeitos mobilizados envolveram-se em ações que resultaram em audiências públicas, marcadas pela apresentação de abaixo-assinados que, em seu conjunto, somaram mais de 520 mil assinaturas. É sobre o conteúdo desses documentos, aliados as pautas da política educacional atual, que centram-se às análises desse trabalho. O que defendem, qual a justificativa de suas manifestações? Quais elementos fundamentam suas ações em prol da iniciativa? Essas são questões que moveram a análise e serão discutidas a seguir.

Resistências e defesas: a constituição #ficapibid

Não incomum, a formação de professoras e professores pouco oportuniza discussão política que possibilite “recuperar e preservar elementos de identidade cultural, que alimentem e

potencializem o processo de tomada de consciência crítica” (GIARETA; MENEGHEL, 2008, p. 06). Dourado (2017) ao chamar atenção para as ações do Pibid possibilitaram aos sujeitos envolvidos ressignificar “o pensar e o fazer político e pedagógico do professor para além do ensino” (in VILLAS BOAS, 2018, p. 85), o que reforça necessária formação na dimensão política, embora, a despeito dos preceitos legais que indicam a permeabilidade por tal dimensão, os cursos de licenciatura tangenciam esse elemento formativo, como também apontam Borges, Aquino e Puentes (2011).

Há muito se discute sobre os modos de formação de professores que busquem superar uma racionalidade técnica-instrumental promotora de uma dicotomia entre teoria e prática, um distanciamento entre o campo formativo (as licenciaturas), o de atuação profissional (escola), que se caracteriza por vivências de aproximações pontuais (estágios) (ASSIS, 2016; MENDONÇA, 2016). Tais discussões buscam, também, o avançar de uma formação meramente aplicacionista, ou que se restrinja à competência técnica, ou quando muito avançam, atinjam o domínio de instrumentalização pedagógica, mas que vá além, que reconheça necessário caráter político da ação educativa (MASETTO, 1998). Sobre isso, concordamos Villas Boas (2018, p. 24), ao afirmar que o “enfrentamento do problema demanda do poder público a formulação e implementação de políticas articuladas e que sejam capazes de interferir positivamente nesse cenário”.

Foi neste panorama de questionamentos sobre a formação de professores que o Ministério da Educação - MEC, atribuiu à Capes a promoção de iniciativas de formação e valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, instituído pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que formalizou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (OLIVEIRA, 2011).

Assim, após assumir as demandas de formação de professores da educação básica, a Capes demonstra capacidade de apresentar política pública robusta e que rompe com ações fragmentas, combina iniciativas à superação de dilemas históricos, a exemplo da distância entre lócus de formação e atuação, a desvalorização e desprofissionalização, procura garantir a atratividade da carreira docente (SHEIBE, 2011; OLIVEIRA, 2011). Esse todo articulado possibilitou aos participantes novo sentido à docência, abrindo caminho para se pensar outras dimensões para além do ensinar, unicamente.

O Pibid surge, então, no bojo de medidas que trazem a intencionalidade da superação das fragilidades da formação inicial e continuada de professoras e professores da educação básica. Em tão pouco tempo de atividades trouxe sopro de renovação para as políticas e para os modelos de formação e, a despeito das críticas que se possa (e deva) se fazer a esta iniciativa, há adesão sobre as mudanças promovidas na relação das licenciaturas e seus docentes com os licenciandos, com a escola e seus professores, promovendo uma aproximação sistêmica e propositiva com a ensino básico público, desmistificando e revelando-o como espaço fértil de investigação, formação e, sobretudo, de atuação profissional (e política).

Ao passo que a política avança, por sugestão da Capes propõe-se a constituição de um fórum, inicialmente, destinado à articulação entre Coordenadores Institucionais e a gestão do programa em Brasília. O primeiro encontro de trabalho do Forpibid³ aconteceu em fevereiro de 2015, na sede da Capes em Brasília. Os membros do diretório nacional discutiam plano de avaliação e estabelecimento de indicadores, rumos do programa, encontros regionais e nacionais. Em nota, a Capes apresenta o Fórum como “entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os projetos Pibid, a Capes, secretarias de educação e demais órgãos e instituições”, consolidando seu intento inicial (CAPES, 2015). Por outro lado, a então vice-presidente da referida entidade já anunciava perspectiva alargada do Fórum, alertando para sua organização, “[...]uma construção democrática da formação da política do programa. A representatividade

começa pela base, na comissão interna de acompanhamento, até chegar ao diretório nacional[...]” (CERVI, 2015 in: BRASIL, 2015). Um prenúncio.

O cenário político conturbado e a crise econômica mundial implicam no início de grave recessão econômica e com isso contingenciamentos políticos e financeiros. Já em maio de 2015, a Capes anuncia possibilidade de fim ou ampla redução do Pibid e outras iniciativas da DEB, sendo o mote para início do movimento #ficapibid, a partir da mobilização dos coordenadores institucionais e todas as suas bases. A partir desse momento, o despertar para uma consciência política é instalada nas ações do Programa e defendê-lo passou a ser uma das ações rotineiras das propostas institucionais.

Estudantes, professores da educação básica e das instituições de ensino superior passaram a discutir e socializar avaliações do Pibid, elaboraram manifestos solicitando sua permanência. A expressão dessa defesa deu-se, em grande parte, pela coleta de assinaturas de abaixo-assinados que somaram ao longo dos anos de 2015 (duas coletas totalizando 99 mil assinaturas), 2016 (um abaixo-assinado com 110 mil assinaturas) e 2017 (318 mil assinaturas em apenas uma única coleta) mais de 520 mil adesões aos movimentos de defesa do Pibid que em seu conjunto garantiram a manutenção dessa ação de iniciação à docência, mesmo que sofrida mudanças organizacionais.

O primeiro elemento a ser destacado nesses documentos que fundamentavam o pedido de permanência do programa reside no fato do Pibid constar no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) relacionado à meta 15 e expresso como estratégia, especificamente a 15.3, que indica a sua ampliação como “[...] programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

Os abaixo-assinados, considerando a lógica participativa e democrática de elaboração do PNE, salvo-guardados algumas mudanças e inserções de forma “sub-reptícia”, são, portanto, a expressão da defesa do que fora amplamente debatido e projetado para o decênio das políticas educacionais. A garantia da manutenção delas é, senão, a expressão de “alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, tais como políticas de valorização docente, formação profissional” (HYPOLLITO, 2015, p. 521).

Há de se fazer consideração para o que os reclamos ressaltam, o Programa como motriz para inserção à carreira docente de modo diferenciado. Bolsistas e estudantes egressos do Pibid afirmam sua intencionalidade no ingresso na docência da educação básica. Jovens professores, ingressantes no magistério, apontam a vivência no Pibid como marcante na sua formação inicial e relatam sentir-se experientes diante dos desafios que a docência cotidianamente os provoca. A intencionalidade e a experiência são novos elementos que se consolidam na formação inicial a partir do Pibid (ANDRÉ, 2017).

Outro ponto em comum aos documentos é o conjunto de vicissitudes decorrentes das ações desenvolvidas no âmbito das licenciaturas e escolas parceiras do Pibid. De acordo com estudo encomendado pela Capes (FCC, 2014), o Pibid nos primeiros anos de atividade trouxe como resultados a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, significando o reconhecimento de um novo status para formação de professores na comunidade acadêmica; a integração teoria e prática e aproximação das IES com as escolas públicas de educação básica; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; além de proporcionar uma formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais.

Percebe-se, nos escritos, a exaltação à peculiaridade da proposta: a integração Universidade-Escola, além da parceria Professor Formador-Professor da Educação Básica, compreendendo estas categorias, respectivamente, como a junção de espaços privilegiados e entes, atuando

como coformadoras de futuros docentes. Com ênfase, esta proposta coaduna com as proposições de António Nóvoa (2009), que afirma ser necessário repensar a formação de professores, necessitando passá-la “para dentro da profissão”, ou seja, com seus pares e nos seus locais, fazeres e cotidiano, que por excelência é a escola.

Assim, ao reclamar que professores se assumam “como produtores da sua profissão”, Nóvoa (1992, p. 07) afirma que as alterações no campo educacional não ocorrem de modo isolado, a escola não muda sem a transformação de professores e estes também não o fazem sem intervenções na formação. Advoga que não há hierarquia, as mutações devem ocorrer em concomitância, numa “perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (Nóvoa, 1992, p.7). É, portanto, compreendendo que o Pibid tem se constituído como espaço dessa mudança ecológica e a formação dos formadores passa por um salto qualitativo, atingindo dimensões tangenciadas, como a política.

Resistências e defesas: a constituição de um movimento em prol da formação inicial

Os movimentos em defesa do Pibid tiveram como interlocutor o Forpibid, atuando contra as iniciativas de ataques ao Programa, convocando todas e todos para análise do cenário econômico e político recrudescente. A articulação passou a envolver, além dos sujeitos implicados com a iniciativa da Capes (formadores, docentes da educação básica e licenciandos, como bolsistas), parlamentares de todos os níveis e de todas as regiões, entidades educacionais. O resultado culminou em audiências públicas a proposição de um Projeto de Lei⁴ e uma Frente Parlamentar Mista⁵, advindas de iniciativa a partir de uma mobilização popular.

Como expressivo da mobilização, o Pibid permaneceu mesmo tendo a indicação do MEC em substituí-lo por outra iniciativa de formação. As manifestações repercutiram em ação política que resultou na coexistência do Programa de iniciação à docência com o Residência Pedagógica. A aparente vitória não foi sem derrotas, pois houve grande mudança na estrutura e nas possibilidades de organização, sem, contudo, ferir no que foi apontado como principal característica que surte ganhos formativos, o desenho pedagógico. A junção IES-escola e formador-docente da educação básica nos processos de conformação trouxeram assunção de uma dimensão pouco tocada, a política.

Referências

ANDRÉ, M. Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência. Trabalho Encomendado I GT 08 – Formação de Professores. *Anais*. 38ª Reunião Nacional da Anped, 2017.

ASSIS, A. S. Pibid no contexto das políticas de formação docente *in*: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). *Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica: Modelos em Disputa* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr.2007. Seção1, p. 5.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

CAPES. Forpibid realiza primeira reunião do diretório nacional na Capes. *Portal Capes*, sala de imprensa/Notícias.

CERVI, G. M. Entrevista in: CAPES. Forpibid realiza primeira reunião do diretório nacional na Capes. *Portal Capes*, sala de imprensa/Notícias.

DOURADO, L. F. Entrevista in: VILLAS BÔAS, F. L. *Um Estudo Avaliativo do Pibid: Contribuições para Avaliação de Programas Educacionais*. Tese. Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional. Universidade de Brasília: 28 mar. 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.

GIARETA, P. F.; MENEGHEL, S. M. A Dimensão Política na Prática Pedagógica da Formação de Professores do Ensino Superior. *Anais. I Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. Curitiba: PUCPR, 2008.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

MASETTO, M.T. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998

MENDONÇA, S. G. L. Núcleo de Ensino e Pibid: sintonia diferenciada para a formação in: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. *Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica: Modelos em Disputa* (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAE*, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-científico da Educação Básica da Capes e a Formação Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.41 n.144 set./dez. p. 812-825. 2011.

VILLAS BÔAS, F. L. *Um Estudo Avaliativo do Pibid: Contribuições para Avaliação de Programas Educacionais*. Tese. Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional. Universidade de Brasília: 28 de mar. de 2018.

¹ ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, que junto com a ANFOPE, têm atuado na crítica propositiva da política educacional desde os anos 1990, a que se juntam, nos últimos anos, a ABdC, a FINEDUCA e a ABRAPEC, e mais recentemente o FORPARFOR e o FORUMDIR RP.

² Movimento iniciado pelo Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid - Forpibid, organizando ações de resistências às tentativas de encerrar o programa ou modificá-lo em sua essência pedagógica. O uso das redes sociais, e seus modos de agrupar interessados em uma temática deu ao #ficapibid ampla divulgação.

³ Em dezembro de 2018, por deliberação de assembleia geral realizada no VII Encontro Nacional das Licenciaturas, o fórum passa a representar também os coordenadores do Programa Residência Pedagógica, alterando sua sigla para Forpibid-rp.

⁴ PL 5180/2016, de autoria do Dep. Chico Lopes (PCdoB/CE), que apesar de receber parecer favorável na Comissão de Educação da Câmara Federal, foi retirado de pauta sem que houvesse votação, e, posteriormente, na mudança de legislatura, arquivado, devido a ação de articuladores parlamentares do MEC.

⁵ A Frente Parlamentar Mista em prol do Pibid e Pibid Diversidade, aprovada em 13 de junho de 2018, contou com adesão de 200 deputados e 10 senadores, mas devido a nova legislatura, também foi arquivada.