

ANALISANDO AS CONCEPÇÕES TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS GOVERNOS LULA E DILMA ATRAVÉS DO PIBID

ANALYZING THE CONCEPTS WORK AND TEACHER TRAINING IN THE GOVERNMENTS LULA AND DILMA THROUGH THE PIBID

Everaldo José da Silva Lima¹

Jamerson Antônio de Almeida da Silva²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, entre o segundo governo Lula (2007-2010) e os governos Dilma (2011-2016). Utilizamos como estratégia teórico-metodológica o enfoque da dialética materialista histórica e a abordagem qualitativa hermenêutica-dialética. Através da análise de conteúdo concluímos que as concepções de trabalho docente e formação de professores expressas 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”.

Palavras-chave: Avaliação de políticas Educacionais; Iniciação à Docência - PIBID. Concepções de Trabalho Docente e Formação de Professores.

Abstract

The objective of this article is to analyze the conceptions of teacher work and teacher training in the official documents of the Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID, between the second Lula government (2007-2010) and the Dilma governments (2011-2016). We use as theoretical methodological strategy the approach of the historical materialist dialectic and the qualitative hermeneutic-dialectic approach. Through content analysis, we conclude that the conceptions of teacher work and teacher education expressed in the PIBID reports are guided by the theories of “professionalism”, “productivist”, “accountability” and pedagogies “reflective teacher” and “learning to learn”.

Keywords: Introduction to Teaching - PIBID. Conceptions of Teaching Work and Teacher Training. Evaluation of Educational Policies.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu/CE/UFPE). E-mail: everaldogregori@hotmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu/CE/UFPE) e do Núcleo de Formação Docente (NFD/CAA/UFPE). E-mail: jamersonufpe@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise das concepções de trabalho e formação docente expressas nos documentos oficiais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e os governos de Dilma VanaRoussellf (2011-2016)³.

O estudo analisou as concepções de trabalho e formação docente no Relatório do PIBID (BRASIL, 2013a) e Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB (BRASIL, 2014). A DEB 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, 2007) que inclui a indução e o fomento a formação inicial e continuada de professores estimulando a valorização do magistério da educação básica.

Partimos do pressuposto que as concepções de trabalho, formação e gestão adotadas por um programa, a exemplo do PIBID, possuem íntima relação com o conjunto de políticas públicas educacionais demandadas e implementadas em dado contexto histórico. Isto porque, segundo Muller (1998), o modo de formulação e a implementação das políticas de um setor são de natureza cognitiva e sofre determinações de uma estrutura integrada às formas e às lógicas de funcionamento do Estado.

Foi pensando nisso que optamos em investigar a temática apartir da “avaliação de políticas públicas ou sociais” (VIANNA, 1989; GARCIA, 2001; FARIA, 1980). Como esse método é próprio das ciencias sociais e possui desdobramentos metodológicos específicos, nos valemos do enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional (FRIGOTTO, 2012) e da abordagem qualitativa dialética-hermenêutica (MINAYO, 1998).

SOCIAL-LIBERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS NOS GOVERNOS CARDOSO (1995-2002) E LULA (2003-2010)

³ O presente artigo é parte do estudo dissertativo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDUc/CAA/UFPE). Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

A ideologia da economia política social-liberalismo surge em decorrência das crises financeiras dos países de capitalismo dependente e da reação de suas classes subalternas em meados da década de 1990. Para Castelo (2012), 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 recomendou como estratégia a criação de um “pacote” de políticas de focalização ao combate à pobreza, promovendo assim 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 a margem para o centro permanecer o mesmo (CASTELO, 2012).

Ao analisar os impactos desta estratégia na economia política brasileira, faz-se necessário observar antes uma ativa recontextualização da agenda, considerando os aspectos históricos, conceituais e a correlação de forças (LEHER, 2010). Nesse sentido, o desenvolvimento dos países periféricos e dependentes, particularmente do Brasil, não é somente promovido e gestado pelos “impulsos externos”, mas é, acima de tudo, 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).

Segundo Castelo (2012), a conjuntura do Brasil apresentava uma taxa de desemprego combinado com o aumento da inflação e trabalhadores com 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. Composto pelo Partido da Social-Democracia Brasileiro – PSDB, e pelo Partido da Frente Liberal – PFL, esse bloco garantiu uma contrarreforma do Estado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A ofensiva neoliberal fundou um novo bloco histórico capitalista no Brasil, com alterações

tanto na base econômica quanto nas superestruturas político-ideológicas, a partir do recurso às instituições ditatoriais e hegemônicas do Estado burguês ampliado. Do ponto de vista político, soldou-se um bloco social heterogêneo com participações de distintas frações da burguesia, dos latifundiários, das classes médias, e, a depender do período, do lumpemproletariado e da aristocracia operária. (BOITO JR apud CASTELO, 2012, p. 50).

Para Boito Jr. (2006), houve um “continuismo” desta política econômica no governo Lula, visto 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.

A política de desregulamentação financeira, associada à política de juros altos e de estabilidade monetária, contempla, ao mesmo tempo, os investimentos financeiros estrangeiros e os grandes bancos nacionais – um reduzido grupo de apenas 25 bancos controla 81% do ativo total do setor bancário brasileiro e durante os mandatos de FHC e também agora sob o governo Lula a lucratividade do setor bancário foi sempre mais elevada que a do setor industrial. (BOITO JR., 2004, p. 274).

Conforme 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-desenvolvimentista⁴, ocorrendo o que ele denomina de “nacional-desenvolvimentismo às avessas”. Para o autor, estas ações implicariam na redução da capacidade estrutural do país de resistir a pressões, fatores desestabilizadores e choques externos.

No tocante às políticas sociais, verificamos que o governo Lula optou por uma agenda política focalizada no amortecimento das tensões sociais, conforme as diretrizes do Consenso de Washington. Para Filgueiras e Gonçalves (2007), a estratégia utilizada pelo governo articulou as políticas econômicas ortodoxas às políticas focalizadas de combate à pobreza, tendo por fundamento a prática de Desvinculação de Receitas da União – DRU, possibilitando a redução relativa das políticas universais e garantindo com isso enormes superávits fiscais primários.

Os autores mostram que as ações do Estado dirigiram-se para os mais pobres e miseráveis, criando uma linha de pobreza minimalista empurrando as demais classes para a contratação de serviços no mercado nas áreas da saúde, educação e previdência. Isso resultou na

⁴ Ideologia da economia política que se consolidou a partir do trinômio: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo, estando presente tanto nos Estados Unidos quanto na Europa Ocidental (GONÇALVES, 2012).

liberação dos recursos financeiros para serem direcionados para o pagamento da dívida pública criando elevados superávits fiscais, ou seja, conversão da renda do conjunto da sociedade para o capital financeiro e os rentistas.

Podemos depreender que tais ações articulam-se com os processos que viabilizam a flexibilização e a precarização do trabalho, ameaçando os direitos sociais e trabalhistas. Embora essas políticas tenham impactos reais na redução da quantidade dos mais pobres, elas “se inserem em uma lógica liberal e num programa político conservador socialmente regressivo, próprios da nova fase do capitalismo sob hegemonia do capital financeiro” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 161).

Portanto, é possível compreender que a função das políticas públicas ou sociais nos governos peessedebistas e petistas foi a de amortecer as tensões sociais no interior do projeto liberal. Esta agenda política, ao “manejar” o conceito de pobreza, manteve em permanente “estado” de insegurança, indigência e dependência o seu público alvo, não repercutindo nos mecanismos estruturais que desarmam a reprodução da pobreza e das desigualdades.

POLÍTICAS FOCAIS E EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO SEGUNDO GOVERNO LULA (2007-2010)

As continuidades, rupturas e os ajustes do governo Lula desdobram-se também nas políticas de formação e valorização de professores, apresentando-se como centralidade a focalização na redução das desigualdades educacionais regionais. Utilizando-se do princípio da equidade, produtividade e excelência, o governo desenvolve uma agenda marcada pela “responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

A partir do aumento das matrículas da educação básica, em especial do ensino médio, e da crescente demanda pela formação no ensino superior, o governo Lula não só deu continuidade ao modelo de expansão herdado do governo Cardoso, como também o consolidou. Segundo Freitas (2007, p. 1208), no ensino superior público houve a implementação de uma política cujo objetivo baseava-se na “diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância”.

Buscando estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior à distância, através de tecnologias de informação e comunicação, o governo instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). Para Freitas (2007), a maioria dessas tecnologias associadas aos cursos Educação à Distância – EAD, apresentam uma forma de aligeirar e baratear esta formação, haja vista que este tipo de formação

[...] tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. [...] As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. (FREITAS, 2007, p. 1214).

Em 2007, com a instituição do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), é incorporada a agenda empresarial no setor educacional. 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, é instituído 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 estes dispositivos apresentam 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, denominado de “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007c). Este estudo 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.

Em contraposição, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, afirmou em documento⁵ 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).

A “NOVA” CAPES E A INDUÇÃO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO PIBID

Após a publicação desses dispositivos houve a aprovação da Lei nº 11.502/07 (BRASIL, 2007b) 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.

Desse modo, 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 atua em 4 linhas de ação – formação inicial e continuada, formação associada à pesquisa e divulgação científica –, entretanto, observa-se em sua trajetória a concentração dos esforços na formação inicial.

Levando em consideração o universo de quase R\$ 507 milhões em recursos orçamentários executados nestas 4 linhas, entre 2009 e 2011, identifica-se que quase R\$ 450 milhões foram destinados aos programas de formação inicial. O PIBID liderou o ranking de recursos executados pela DEB, entre o período de 2009 e 2014, chegando a contar com mais de 1 bilhão em seu orçamento (BRASIL, 2014).

O PIBID integra-se ao conjunto de ações desenvolvidas em 2007, no âmbito do Estado, que buscou inicialmente reduzir a escassez e evasão apenas de professores do ensino médio das

⁵ O documento entregue ao CNE-CEB em julho de 2007 chama-se “Considerações sobre o Relatório Escassez de Professores no Ensino Médio”.

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 do magistério da educação básica.

A Portaria Normativa nº 38/2007 (BRASIL, 2007d) que institui 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, 2007d).

Em 2009 o PIBID amplia os seus objetivos gerais e específicos através da Portaria nº 122/2009 (BRASIL, 2009), 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 Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007).

Ainda nessa portaria, houve uma grande mudança na 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 comunitárias, confessionais 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.

Após 3 anos é instituída a Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013) que deu um novo regulamento ao PIBID. Ao analisar o contexto da prática desta portaria percebemos um forte clima de tensão entre a agenda política do governo Dilma e os diversos setores da sociedade. Diferente dos anos anteriores em que houve fortes investimentos, em 2013 o governo amargou uma crescente desaceleração econômica⁶ e uma insatisfação popular por causa de grandes

⁶ 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. Em síntese, houve uma enorme dificuldade do governo em “alavancar os investimentos privados e públicos, que vão se deteriorando ao longo da segunda metade do primeiro governo Dilma” (PINTO et al, 2016, p. 23).

contingenciamentos do orçamento público nestas áreas.

Este cenário é marcado por profundas alterações em relação ao saber e fazer docente nos documentos normativos do PIBID. Sobre as funções dos professores merece destaque o rol de diretrizes que os projetos institucionais devem contemplar e abranger em relação à iniciação à docência e à formação 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 tratam do conteúdo dos projetos institucionais, quais sejam: a oferta de aperfeiçoamento do domínio da língua portuguesa para os bolsistas de iniciação à docência, a análise de casos didático-pedagógicos com base na prática e experiência dos professores das escolas de educação básica, e o desenvolvimento de testes associados à execução e avaliação das estratégias didático-pedagógicas.

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 transformações que tinha por finalidade restringir seus objetivos fundamentais e alterar o seu foco.

Nessa ocasião, ocorreram intensas manifestações e reuniões entre os professores coordenadores que resultaram na criação do Fórum dos Coordenadores do PIBID – FORPIBID, no final de 2013 em Minas Gerais. No final de 2014 é lançada uma carta que defende a manutenção e ampliação do programa através do fortalecimento das ações destinadas à consolidação do PIBID. 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 do foco do programa.

Em abril de 2016 é aprovado um novo regulamento do PIBID através da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016) instituindo diversas alterações, como: a) 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; c) a intensificação do trabalho de 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 ataque, vários professores e alunos das IES que faziam parte do programa manifestaram-se. A “Nota de Repúdio do Fórum Estadual das Licenciaturas do Paraná” e a “Carta do FORPIBID – Contra a Opressão e Pela Coragem de Formar Professores”, são exemplos de manifestações regionais e nacionais que apresentam a insatisfação destes integrantes que defendem a revogação da portaria.

A grande “pressão” exercida pelo FORPIBID somada as reivindicações conseguiu a revogação por meio da Portaria nº 84/2016 aprovada em junho deste mesmo ano. Todavia, é importante observar que devido às requalificações e transformações dos conteúdos nos textos normativos, tanto o saber como o fazer docente sofrem significativas mudanças que colocam em “xeque” as possibilidades do PIBID para a valorização do trabalho docente e melhoria da formação de professores.

AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS DO PIBID

Os princípios do PIBID fundamentam-se nos estudos sobre profissão e formação docente de Antônio Nóvoa e Donald Schön, conforme o Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013a) e o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014). Isto significa dizer que a formação de professores deve combinar 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 do PIBID 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).

Para os relatórios, isso 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. A partir disso suas práticas devem ser questionadas e compreendida em “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, identificamos que as orientações em torno do conceito trabalho docente e formação de professores expressos nos relatórios do PIBID aglomeram-se em dois âmbitos: a) econômico-pedagógico e administrativo-pedagógico; e b) psicopedagógico e didático-pedagógico. No primeiro, destacam-se as teorias “do profissionalismo”, “produtivista” e “da responsabilização”. No segundo, ressaem as pedagogias “do professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender”.

De acordo com Shiroma (2003), a teoria do profissionalismo ou da profissionalização se caracteriza na aquisição de algumas habilidades práticas necessárias para o exercício de professor. A aquisição dessas habilidades práticas se inscreve como mais importantes que a aquisição do conhecimento, uma vez que ser profissional docente agora significa ser um “eficiente fornecedor de um determinado produto” que neste caso é o produto educacional.

Para a autora, a profissionalização do professor no Brasil pensada a partir desses princípios contribuiu para a desvalorização e desqualificação desse campo, oferecendo um treinamento rápido, barato, bem como formando fora da universidade – por extensão – um considerável “exército pedagógico de reserva”. Articulado a teoria produtivista que normatiza principalmente o ritmo do trabalho e a teoria da responsabilização que responsabiliza e punem os agentes envolvidos, “ser” professor tornou-se ser conhecedor de um saber geral, útil, aplicável, perpassado por cobranças como motivação para inovar, mudar, renovar.

Como mostra Saviani (2011), a aquisição destas competências como tarefa pedagógica surgiu na década de 1960 no Brasil, tendo como suporte a matriz behaviorista. Entretanto, com a refuncionalização das pedagogias do “aprender a aprender” e sua fusão com o neopragmatismo rortiano⁷ na década de 1990, estas competências “resultam assimiladas aos

⁷ Para Rorty a educação é um campo oposto ao epistemológico ou tecnológico, onde o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse das verdades (MORAES, 2003, p. 190).

mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS apud SAVIANI, 2011, p. 437).

Nesse cenário, 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 uma “renovação” da teoria do capital humano (SILVA; SILVA, 2014). Sua finalidade, portanto, é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011, p. 437).

De acordo com Moraes e Torriglia (2003), estas concepções se propõem a formar o sujeito com um perfil tópico e empirista das modalidades de aprendizagem, a partir de uma interação reduzida a uma relação entre produção e consumo de atalho imediato e superficial. Tais propostas “nortearam, nos últimos anos, a elaboração das prioridades educativas das políticas educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar e, nessas circunstâncias, da articulação entre formação docente e prática pedagógica” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46).

[...] não é difícil perceber que tal “reflexão”, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos, como diria Borges –, de um “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46-47).

Duarte (2003) aponta que 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. Além disso, o autor afirma que esta “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, “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” (DUARTE, 2003, p. 620).

CONCLUSÕES

O PIBID é um programa que se integra ao conjunto de ações desenvolvidas pelo governo Lula em 2007 buscando, por um lado, reduzir o problema da escassez e evasão de

professores do magistério da educação básica e de estudantes dos cursos de licenciaturas das IES e, por outro, elevar o IDEB e o Enem de escolas com baixos resultados. Inicialmente buscou reduzir a escassez e evasão de professores do ensino médio e dos alunos dos cursos de licenciatura em física, química, biologia e matemática.

Neste ponto pode-se destacar o caráter focalizado do PIBID pelo fato do programa dirigir-se inicialmente apenas a algumas áreas do conhecimento. Mesmo atingindo todas as áreas, etapas e modalidades de ensino em 2009, o programa ainda pode ser caracterizado como focal porque ele não é acessível a todos os professores da educação superior e da educação básica e nem a todos os alunos dos cursos de licenciatura, o que nos faz identificar uma fragilidade do programa no que se refere aos objetivos para uma sólida formação de professores e valorização do trabalho docente.

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

Exemplo disso é a Portaria nº 122/2010 (BRASIL, 2010a) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) que estabelecem a concessão de bolsas para instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e também para as instituições particulares com finalidades explicitamente lucrativas. Além disso, as portarias nº 096/2013 (BRASIL, 2013) e nº 46/2016 (BRASIL, 2016) que intensificam as funções docentes e instituem uma significativa retratação dos objetivos do PIBID, são provas pertinentes do recuo que tais programas ou políticas públicas podem sofrer em dada conjuntura.

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 se aglomeram nos âmbitos administrativo-pedagógico, econômico-pedagógico, psicopedagógico e didático-pedagógico. No primeiro âmbito, exercem hegemonia as teorias “do profissionalismo”, “do produtivismo” e “da responsabilização”. No segundo âmbito, são predominantes as orientações das pedagogias “do conhecimento prático” ou “professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender”.

Essas teorias e pedagogias 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. Esta formação possui como horizonte teleológico a reflexão de sua própria prática, isto é, as competências como horizonte possível da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de uma razão meramente instrumental para praticar, fazer e interagir em uma sociedade de produção de mercadorias e consumo de atalhos e superficiais.

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 de vários âmbitos do conhecimento, apresentando cultura geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdo das áreas de ensino, conhecimentos pedagógicos e presencial, entre outros.

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

Ratificamos a tese de Freitas (2007; 2014) e da ANFOPE (2002; 2011) que revela a existência de uma urgência não levada em consideração pelos tomadores de decisão em relação à composição de quadros de professores no Brasil. Isto tem comprometido historicamente o trabalho e a formação de professores rumo a uma educação para além do capital, isto é, uma política global de formação e valorização de professores que contemple de forma articulada a formação inicial e continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, orientada por uma concepção sócio-histórica de educação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documentos**

Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 1992 a 2000.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Anfope em Movimento 2008-2010. Brasília, DF, 2011.

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

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, De 8 de Junho De 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 2006, Seção 1, p. 40.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007, Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007a, Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, De 24 De Junho De 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 120.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. 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. **Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Diário Oficial da União, DF, 2007d. Seção 1, p. 239.

_____. **Portaria Normativa Capes Nº 122, De 16 De setembro de 2009**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2009.

_____. **Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2013.

_____. **Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016.

_____. **Portaria Nº 84, de 14 de junho de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016a.

_____. **Portaria Nº 120, de 22 de julho de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016b, Seção 1, p. 392.

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

_____. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014**. Brasília: MEC/Capes, 2014.

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.

FARIA, Carlos A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. **RBCS**, Vol. 20, nº. 59, outubro, 2005, p. 97-109.

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.

_____. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado (orgs.). **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014, p. 17-33.

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.

GARCIA, R. C.. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília - DF, n. 23, jan./jun., 2001. p. 7-70.

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

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.

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

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide 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.). **Illuminismo 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.

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