



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DOS ESPORTES

MARIA JOSEANE DA SILVA OLIVEIRA

INCENTIVO À DOCÊNCIA NO BRASIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DOS ESPORTES

MARIA JOSEANE DA SILVA OLIVEIRA

INCENTIVO À DOCÊNCIA NO BRASIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Renato Machado Saldanha.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2018

PIBID, Formação Docente, Política Pública, Desmotivação.

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Giane da Paz Ferreira Silva, CRB-4/977

O48i Oliveira, Maria Joseane da Silva.

Incentivo à docência no Brasil: Políticas e prática / Maria Joseane da Silva
Oliveira. - Vitória de Santo Antão, 2018.

2 folhas.

Orientador: Renato Machado Saldanha.

TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2018.

Inclui referências.

1. PIBID. 2. Formação docente. 3. Política pública. I. Saldanha, Renato
Machado (Orientador). II. Título.

371.26 CDD (23.ed)

BIBCAV/UFPE-192/2018

MARIA JOSEANE DA SILVA OLIVEIRA

INCENTIVO À DOCÊNCIA NO BRASIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em: 11 / 12 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Renato Machado Saldanha (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Marco Antônio Fidalgo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Sérgio João da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que é meu protetor de todos os dias, a minha mãe SILVANA SENHORINHA DA SILVA OLIVEIRA, ao meu pai WANDERLEI LIMA DE OLIVEIRA que sempre me influenciaram a persistir nesta caminhada, a minha avó SENHORINHA ALTA DA CONCEIÇÃO que é minha segunda mãe e ao meu filho PEDRO DE OLIVEIRA ALMEIDA, que por ele estou concluindo esta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a DEUS, por ter me guiado até aqui, me dando forças em cada dia desde da minha entrada na universidade. Muitas vezes pensei em até desistir diante de tantas dificuldades encontradas. Quem já passou ou está ingressando na faculdade sabe o quanto é tenebroso dias e noites de estudos, mas a fé de persistência nunca foi abalada.

Agradeço a minha mãe SILVANA SENHORINHA e ao meu pai WANDERLEI LIMA, que juntos sempre me guiaram no caminho da aprendizagem, me proporcionando o que é mais que vantajoso, que é a educação. Primeiramente a educação de casa que é a mais privilegiada para a vida. Obrigada, meus heróis, por terem ficado do meu lado justamente quando eu mais precisava.

Aquele “vai dar tudo certo” quando descobri que estava grávida não me sai da cabeça. O momento que pensei que iriam me julgar por ter sempre em mente o caminho dos estudos, foi o momento mais feliz da minha vida, além de estar gerando um ser da divina graça, ter as pessoas que mais confiaram em mim do meu lado não tem preço, mas sim, só agradecimento.

Aos meus avós, SENHORINHA ALTA e JOSÉ CAETANO, este já falecido, que sempre cuidaram de mim e da minha família. Ainda me pergunto se não fosse por vocês onde estaríamos hoje? Obrigada por me criar e me dar tudo que precisei, tua partida meu avô nunca será esquecido.

Meu Deus, obrigada por ter colocado um homem de grande alma e espírito para fazer parte da minha vida, sendo este meu esposo hoje e com ele construí minha família. EMERSON ALMEIDA, agradeço por me compreender, por ficar comigo e com nosso filho nas noites que precisei me dedicar a este trabalho.

Ao meu filho, PEDRO DE OLIVEIRA ALMEIDA. Meu filho não sei nem expressar o amor que sinto por você. É por você que estou concluindo este curso, não aguentava mais te deixar em casa sabendo que estavas precisando de mim, só quem é mãe sabe o quão difícil é, mesmo sabendo que ele estar com pessoas mais confiáveis. Obrigada Senhor por enviar este anjo na minha vida, só tu sabes de todas as coisas. Não existe hora certa ou hora errada, toda hora é hora, sem ele eu não seria quem sou hoje, uma mulher objetiva e decidida que faz tudo pensando no futuro de todos.

Agradeço a minha sogra CRISTIANA ALMEIDA, as minhas cunhadas MARIA EDUARDA e MARIA VITÓRIA por terem ficado com meu filho todas as vezes que precisei. Obrigada pelas palavras de conforto toda vez que cheguei a falar que estava sendo difícil dar conta das obrigações diárias e pelo imenso carinho e cuidado que tens pelo meu filho.

Ao meu orientador RENATO SALDANHA que me orientou durante todo o trabalho, com paciência nas minhas indecisões com temas, mas sempre me motivando e explicando de maneira coerente. Não sei como concluiria sem sua ajuda e colaboração com o mesmo.

As minhas amigas DAYANA LARISSA e TAMIRES FERNANDA, que juntas lutamos até hoje, dividimos sonhos, alegrias, tristezas, dificuldades, mas sempre estávamos ali uma segurando a mão da outra para nunca desistir. Levo vocês em meu coração. Grata por tudo. Agradeço a todos amigos por cada palavra de conforto dita.

À todos, meu muito obrigada!

“Ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira!”

(FREITAS, 2012, p.396)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pensar as políticas públicas em seu contexto mais amplo, procurando compreender o potencial da proposta e que elementos da realidade concreta atuam como obstáculos para seu pleno sucesso. Nesse contexto a temática: incentivo à docência no Brasil partindo do questionamento das políticas e práticas, seguirá com destaque nas inquietações no incentivo do ser professor, onde possibilita a desmotivação aos jovens para iniciação à docência. Neste caso propõe-se um maior aprofundamento nos objetivos do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) tendo como objetivo incentivar a carreira docente aos estudantes do ensino superior. Por meio disso quais os limites e contradições das políticas de incentivo à docência no Brasil? Desta forma, neste trabalho, pretendo me debruçar sobre o PIBID no período de (2014-2017) buscando referir sobre as possibilidades, limites e contradições desse programa. sendo substituído pela residência pedagógica e pelo “Novo” PIBID que traz os objetivos do PIBID de modo fragmentado. Por fim, concluímos que a conjuntura coloca determinantes, que impedem que esse programa chegue aos objetivos propostos. Ainda assim, apontamos que a substituição do programa é um retrocesso, que nos afasta ainda mais do objetivo pretendido.

Palavras-chave: PIBID, Formação Docente, Política Pública, Desmotivação.

ABSTRACT

The present work aims to think public policies in their broader context, seeking to understand the potential of the proposal and that concrete elements of reality act as obstacles to their full success. In this context, the theme of encouraging teaching in Brazil, based on the questioning of policies and practices, will continue to be highlighted in the concerns about the incentive to be a teacher, where it enables demotivation for youngsters to begin teaching. In this case, it is proposed to deepen the objectives of the institutional program of scholarships for teaching (PIBID) with the objective of encouraging the teaching career of students of higher education. What are the limits and contradictions of policies to encourage teaching in Brazil? In this way, in this work, I intend to focus on the PIBID in the period of (2014-2017) trying to refer to the possibilities, limits and contradictions of this program. being replaced by the pedagogical residency and by the "New" PIBID that brings the objectives of PIBID in a fragmented way. Finally, we conclude that the conjuncture places determinants, which prevent this program from achieving its objectives. Still, we point out that the replacement of the program is a setback, which further distances us from the intended objective.

Keywords: PIBID, Teacher Training, Public Policy, Demotivation.

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO	12
2 PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	14
3 DESMOTIVAÇÃO A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CAUSAS	20
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

Aparentemente, há um grande consenso em nossa sociedade sobre a importância de se valorizar a educação. A leitura dos planos de candidatos, de qualquer corrente política, sempre traz considerações e propostas para a área, e exaltam o seu papel estratégico para o desenvolvimento do País. No senso comum, não é raro que a “falta de educação” seja indicada como uma grande chaga de nossa sociedade, e “mais educação” seja a primeira solução apontada pelos sujeitos para questões que vão de problemas ambientais a aumento da criminalidade, passando por preconceito, intolerância, violência no trânsito, falta d’água, etc.

Porém, quando analisamos mais detalhadamente as propostas, e as práticas políticas realmente implementadas pelos governantes, esse falso consenso logo se desfaz. Fica evidente, nesse caso, os diversos entendimentos sobre o que significa “valorizar a educação”, o que, em última instância, expressa os múltiplos projetos de sociedade existentes.

Em meio a disputa entre esses múltiplos planos e propostas existe um profissional na escola, que se dedica a construir um processo concreto de educação. Paradoxalmente, esse profissional está bem longe de gozar de qualquer unanimidade em nossa sociedade. Pelo contrário, muitas vezes o professor é visto como responsável pelas falhas de nossa educação, como parte do problema, seja porque “doutrina as crianças”, seja porque é “ultrapassado” ou “acomodado”. Não por acaso, pesquisa recentemente divulgada indica que o Brasil é o país que menos valoriza o professor (MOTTA, 2018).

Não é de se espantar, por isso, que esta não seja uma profissão muito atraente para nossa juventude. No Sistema de Seleção Unificada (SiSU), principal porta de entrada para o ensino superior público em nosso País, cursos como medicina, administração e direito ocupam o topo do ranking da preferência dos jovens, enquanto as licenciaturas permanecem relegadas a um segundo plano (Agência Brasil, 2018). Entre aqueles que optam por cursos de licenciatura, 21% o fazem apenas pela alta “empregabilidade” da profissão, como em um refúgio contra o desemprego, sem demonstrar entusiasmo pelo fazer da profissão (GATTI, 2010).

Buscando modificar esse quadro, o Governo Federal lançou, em 12 de dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID). O objetivo principal era incentivar a carreira docente entre os jovens universitários, afastando o perigo de “apagão” na área. Uma década depois, porém, a proposta original do PIBID foi abandonada, sendo esse programa substituído pela Residência Pedagógica e pelo “Novo” PIBID. Esta decisão foi bastante criticada pelos participantes do antigo PIBID, principalmente por não ter sido acompanhada de uma avaliação pública sobre os erros e acertos do antigo formato, e nem de uma ampla divulgação de seus resultados.

Tudo isso nos indica a necessidade de refletirmos seriamente sobre a política de formação para a docência no Brasil. Mais especificamente, neste trabalho pretendemos nos debruçar sobre o último período do “velho” PIBID, o edital que ficou em vigor entre 2014 e 2017, buscando refletir sobre as possibilidades, limites e contradições desse programa. Ou seja, o objetivo desse trabalho é pensar a política de formação de professores em seu contexto mais amplo, procurando compreender o potencial da proposta e que elementos da realidade concreta atuam como obstáculos para seu pleno sucesso.

Para isso, nos valem aqui de fontes bibliográficas e documentais, fazendo uso não apenas de livros e artigos publicados em periódicos científicos, mas também de notícias de jornais e documentos legais, que não receberam ainda tratamento analítico. Com isso, buscamos realizar uma pesquisa qualitativa, que busca compreender o fenômeno não em sua extensão mensurável, mas em sua dinâmica mais subjetiva e explicativa, pois busca não apenas registrar, mas identificar as causas de um fenômeno (SEVERINO, 2007).

Para isso, o texto está dividido em três partes. No primeiro capítulo analisamos a trajetória de criação do PIBID, em 2007, até ser substituído pela Residência Pedagógica e pelo “Novo” Pibid, em 2018. Procuramos ainda, brevemente, localizar o PIBID dentro de um histórico de políticas e práticas de formação de professores no Brasil.

O segundo capítulo se dedica a retomar a conjuntura política educacional no período de vigência do último edital do PIBID, entre 2014 e 2017, buscando perceber como movimentos mais gerais na sociedade contribuam ou não para a efetivação dos objetivos do programa.

Por fim, nas considerações finais, buscamos formular uma síntese sobre os limites colocados à formação docente no período destacado, e as tendências da área para o próximo período.

2 PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

Em 2007, a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, autarquia do Ministério da Educação - MEC, assumiu a tarefa de subsidiar o MEC “[...] na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior” (BRASIL, 2007, p.1). Essa nova responsabilidade levou a CAPES a lançar, ainda naquele ano, o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Os objetivos do PIBID, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC), seriam: incentivar a formação de docentes para a educação básica; qualificar a formação inicial dos professores, aproximando o estudante de licenciatura do seu futuro campo de trabalho; contribuir para a valorização do magistério; e articular teoria e prática na formação docente (CAPES, 2018).

Para isso, a chamada pública do PIBID procurava incentivar projetos que buscassem inserir os licenciados no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, para ali desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um coordenador de área (professor do curso de licenciatura) e de um professor supervisor (da escola básica). Todos os envolvidos eram contemplados com bolsas, que variavam de 400 reais mensais (para os estudantes de licenciatura) a 1400 reais (para o professor que coordena o subprojeto).

A articulação entre teoria e prática, entre o contexto escolar e os cursos de licenciatura, era a grande aposta desse programa. A ideia declarada era, que ainda em sua formação inicial, o futuro professor pudesse se deparar com as dificuldades inerentes da realidade de nossas escolas públicas, como falta de materiais, salas superlotadas, alunos em situação de vulnerabilidade ou com alguma dificuldade especial de aprendizagem, etc. Esse contato teria desdobramentos não apenas na sua formação profissional pessoal, mas também nos cursos de licenciatura como um todo, e no fazer docente do professor da escola básica.

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

A premissa principal, portanto, era a de que a falta de qualidade da nossa educação passava por uma inadequação entre o que se ensina normalmente nos cursos de formação de professores, e a realidade docente na educação básica. E essa inadequação contribuiria não apenas para a adoção de práticas pouco eficientes no fazer docente, como também para elevar os índices de abandono da carreira.

Existe, cada vez mais, uma maior distância entre o grau de formação escolar, correspondente a determinadas expectativas profissionais, e o início do percurso profissional, pois, frequentemente, este representa uma desilusão em relação às expectativas iniciais (JESUS, 2004, p. 193).

Por isso, se inicialmente o programa visava apenas suprir as necessidades mais emergenciais de algumas disciplinas específicas (como física, química e matemática), nas quais a falta de professores formados em ensino superior era mais aguda, posteriormente o programa foi ampliado para atender a todos os cursos de licenciatura.

É nesse formato, já ampliado no escopo e no número de bolsas, que é lançado, em 2013, pelo CAPES/MEC um novo edital do PIBID. A seleção contemplou a oferta de 90.254 bolsas, sendo distribuída em 2.997 subprojetos e 855 Campi, sendo 31% desse total no nordeste brasileiro. Entre os projetos aprovados, estava, por exemplo, o Projeto institucional da Universidade Federal de Pernambuco, com 22 subprojetos, 45 professores universitários envolvidos, 89 professores da educação básica, e 590 alunos da graduação. No caso do subprojeto Educação Física/CAV, foram 40 alunos bolsistas, divididos em quatro escolas, e sob a supervisão pedagógica de 4 professores da rede básica de ensino e dois professores do curso de Licenciatura em Educação Física.

Compreendido como parte de uma estratégia exitosa de formação de professores, o PIBID passou até mesmo a figurar no documento que deveria nortear a educação brasileira pelo próximo decênio, o Plano Nacional de Educação (PNE):

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (...)

15.3. ampliar 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, p.78-79).

Para melhor se compreender o que significa a incorporação do PIBID como um programa estratégico de formação de professores, é preciso analisar historicamente como se deu essa formação no Brasil. Em artigo sobre o tema, Saviani (2009) recupera a trajetória da formação dos professores por aqui.

No primeiro período, entre 1827 e 1890 (não havia a preocupação sistemática com a formação de nossos professores antes de nossa independência), predomina o chamado Ensino Mútuo, que corria às custas do aprendiz (o Estado não assumia essa responsabilidade). Um exemplo de como funcionava esse modelo de “ensino mútuo” é o regime dos “professores adjuntos”:

Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2009. p. 145).

A formação de professores era, então, predominantemente prática, quase empírica. Se valorizava o domínio de procedimentos e rotinas, relativas ao modo de condução do processo ensino-aprendizado, mas praticamente se ignorava a questão pedagógica (a compreensão de uma teoria sistematizada sobre a educação, que fundamentava, organizava e orientava o fazer docente).

Esse quadro se altera um pouco durante o período entre 1890 e 1932, quando assistimos a expansão relativa e consolidação das Escolas Normais, e a criação das primeiras “escolas modelo”, pelas quais se buscava tornar curricular e sistematizada a preparação pedagógico-didática.

É apenas em um terceiro período, entre 1932 e 1939, que surgem os Institutos de Educação, órgãos que, em consonância com as ideias do movimento dos pioneiros da educação, buscava dar à atividade docente um maior rigor científico. Essas instituições não eram, assim, apenas locais de ensino, mas também se dedicavam a realizar pesquisas sobre a educação (SAVIANI, op. cit).

A partir de 1939 esses institutos são elevados a condição de cursos superiores, dando origem aos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Prevalecia o modelo “3 + 1” (3 anos de disciplinas específicas, de conhecimento

cognitivo, e mais um ano de formação didática). O fim das escolas modelos, e o dualismo entre conteúdos específicos (valorizados) e conteúdos pedagógicos marcava essa formação.

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, *op.cit.*, p. 147).

Em 1971, a formação em Magistério substituiu as escolas normais, incluindo novas divisões entre habilitações e níveis de ensino e, finalmente, a partir de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos uma nova mudança, com a criação do Normal Superior e do novo perfil de Pedagogia.

Resumidamente, podemos afirmar que há, ao longo dos últimos duzentos anos, diversas discontinuidades no processo de formação docente, porém com a permanência importante de uma tensão entre modelos contrapostos, de formação mais prática ou mais teórica, ou de uma formação centrada em conteúdos culturais-cognitivos, ou a predominância de saberes “didático-pedagógicos”.

O PIBID, em seu formato original, procurava justamente contribuir para superar essa histórica dicotomia estrutural, buscando a indissociabilidade da teoria e da prática, da forma e conteúdo. Ao aproximar o estudante e o professor da licenciatura do trabalho concreto na escola, o que se pretendia, em tese, era tornar essa realidade o fundamento da formação e da produção de conhecimento sobre a docência.

Porém, em outubro de 2017, o Governo Federal, em meio a notícias de cortes significativos no financiamento público para educação (de pelo menos 20% para o orçamento do ano seguinte), anunciou que, a partir do fim do edital vigente (até fevereiro de 2018), o programa não seria renovado nos mesmos moldes. Em seu lugar, seria lançado um novo programa, o Residência Pedagógica, caracterizado pelo MEC como a “modernização” do PIBID e do modelo de formação de professores.

Tal anúncio não veio acompanhado de maiores detalhes sobre como seria esse novo programa, nem mesmo sobre quais as fragilidades ou limitações do antigo modelo que se pretendia “modernizar”. Os indícios apontavam apenas para a

reprodução de um modelo já implementado e fracassado no Estado de São Paulo, estado de origem da então secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro.

A medida também traz consigo a marca do fracasso no Estado de São Paulo! A residência lá, extinta ainda no primeiro ano, foi caracterizada por precarização do trabalho docente, sendo observados estudantes sem formação atuando como profissionais, sem a devida supervisão e tão pouco, pautados em ações plenamente planejadas. Um retrocesso! (FORPIBID, 2017, Informe-6).

Após mobilização de professores e alunos em torno da campanha #FicaPibid, capitalizada pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID, o FORPIBID, o Governo aparentemente cedeu em parte, prometendo manter o PIBID, mesmo que modificado e reduzido, em 2018. Um olhar mais atento, porém, sobre a Política Nacional de Formação de Professores, lançada em 28 de fevereiro de 2018, mostra que não há muito a comemorar a esse respeito.

O Ministério da Educação vai investir R\$ 1 bilhão na Política Nacional de Formação de Professores, com a criação de 190 mil vagas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Programa de Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os recursos investidos, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o biênio 2018/2019, vão garantir 45 mil vagas para o Pibid, 45 mil vagas para a Residência Pedagógica e 100 mil vagas na UAB. O anúncio foi feito nesta quarta-feira, 28, no Palácio do Planalto, em cerimônia com a presença do presidente Michel Temer e do ministro Mendonça Filho (BRASIL, 2018, p. 1).

O “novo” PIBID, que substituiria o modelo antigo, além de ter suas bolsas reduzidas pela metade, estaria agora restrito à primeira metade do curso, às atividades de observação, e precarizado em sua relação professor-aluno (cada professor ficaria responsável pela orientação de até 30 estudantes). Já a Residência Pedagógica, restrita à segunda metade do curso, privilegiaria apenas a intervenção, criando uma nova dicotomia entre observação/participação, reflexão/intervenção.

Para completar, e não deixar nenhuma dúvida sobre as reais intenções do Governo Federal com a “nova formação docente”, a Política Nacional de Formação de Professores prevê ainda a criação de 100 mil vagas em cursos de licenciatura à distância, modalidade muito criticada por ser uma forma mais precarizada de ensino.

O evidente retrocesso que significa a nova política de formação docente, porém, não deve servir para redimir todos os problemas e equívocos do modelo

anterior. O “antigo” PIBID não pode ser avaliado apenas em comparação com o atual modelo.

Da mesma forma, para compreendermos as potencialidades e limites desse programa, como parte de uma totalidade maior, uma política pública de formação de professores, precisamos compreendê-lo dentro de uma conjuntura mais ampla (política, econômica, cultural, social), que determina a sua sorte.

No próximo capítulo, buscamos analisar brevemente a conjuntura educacional do período de vigência do último edital do PIBID (2014-2017), procurando compreender até que ponto há, em nossa sociedade, um incentivo real à docência.

3 DESMOTIVAÇÃO A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CAUSAS

Piso salarial nacional de R\$ 2.455,35 para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (valor para 2018), aposentadoria antecipada, 45 dias de férias e alta “empregabilidade” são talvez as principais “vantagens” oferecidas a quem deseja seguir a carreira de professor no Brasil. Ainda assim, mesmo em um cenário de alto desemprego, a procura por cursos de licenciatura continua baixa (em relação a outras carreiras) e há quem afirme que ainda vivemos sob o risco de um “apagão” de mão de obra na educação (MUGNATTO, 2017).

Esse dado isolado poderia ser interpretado, entre outras coisas, como sinal de fracasso do PIBID, que nos últimos 10 anos procurou, entre outros objetivos, incentivar a docência entre os jovens. Porém, é preciso lembrar que esse programa não foi implementado “no vazio”, ou em uma conjuntura ideal, e, para ser efetivo, deveria ser articulado com diversas outras políticas e práticas de valorização oriundas do Estado e da sociedade. Buscamos avaliar, nesse capítulo, a situação do professor em nosso País, para compreender até que ponto existe, de fato, um incentivo à docência por parte do poder público.

Iniciamos pela questão salarial. Embora a lei do piso nacional do magistério tenha sido aprovada em 2008, infelizmente ele ainda não é a realidade de grande parte dos professores. Segundo o próprio Ministério da Educação, a maioria dos municípios brasileiros ainda não cumprem essa lei (MAIORIA, 2017). Dados de 2016 apontam que 55,1% dos municípios não pagavam o piso salarial nacional, à época R\$ 2.135,64, e 61,6% não respeitam a reserva de 1/3 da carga horária prevista para planejamento de aulas (CNTE, 2017).

Não por acaso, entre 48 carreiras de nível superior, professores tem o segundo pior salário médio, segundo dados do IPEA (ABRANTES, 2016) e 99% dos professores brasileiros ganha em média menos de R\$ 3,500,00 (MORENO, 2017).

Ainda no campo das vantagens financeiras, também não podemos esquecer os constantes ataques aos direitos previdenciários dos professores (medidas que buscam dificultar a aposentadoria dos professores, ou reduzir o seu valor). Exemplo disso foi a alteração no fundo de pensão ParanáPrevidência, dos servidores da rede pública do Paraná, realizada pelo então governador Beto Richa (PSDB). O fundo, que é bancado com a contribuição previdenciária dos servidores, seria obrigado a

acolher também outros servidores do Estado, já aposentados, que migrariam da responsabilidade da folha de pagamento do Estado para o fundo. Com isso, a saúde financeira da Paraná Previdência estaria ameaçada, o que tornaria necessária a diminuição dos valores das pensões, ou o aumento da contribuição dos demais servidores. A aprovação dessa medida foi marcada por um violento conflito entre os professores em greve e a Polícia Militar do Paraná, em 29 de abril de 2015, que deixou o saldo de 230 manifestantes (JUSTI, 2015).

Da mesma forma, a proposta de reforma da previdência apresentada pelo Governo Temer, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016, prevê a alteração do regime especial de aposentadoria para professores e professoras. Atualmente, a regra diz que, para se aposentar, os professores precisam ter 55 anos e ter contribuído durante 30 anos, e as professoras devem ter 50 anos e 25 anos de contribuição. A proposta original da PEC extinguiu a aposentadoria especial do magistério, e elevava a idade mínima de aposentadoria para 65 para homens e mulheres, com uma contribuição mínima de 49 anos (MARTELLO e AMARAL, 2016). Embora não tenha sido aprovada ainda, a reforma da previdência é uma pauta central na política de ajuste fiscal do próximo governo, e o direito à aposentadoria de milhões de trabalhadores certamente segue em risco.

A incerteza não cerca apenas a aposentadoria dos professores. Segundo o Censo Escolar de 2015, 41% dos professores atuantes na rede básica de ensino tem contratos precários, que não lhes dão qualquer garantia de estabilidade de seu trabalho, nem permite ascender na profissão (onde existe um Plano de Carreiras). Na rede pública estadual de Alagoas, por exemplo, 83% dos professores tem contratos temporários, enquanto na rede estadual do Espírito Santo o índice de temporários fica em 71%. Além disso, cresce o número de “denominações alternativas”, que permitem a contratação de professores para funções claramente pedagógicas, sem a devida cobertura legal. São “monitores”, “tutores”, bolsistas, assistentes ou auxiliares de turma, intérpretes de libras, “instrutores” do programa Mais Educação, do Ensino Médio Inovador, ou de projetos semelhantes, etc., entre os quais 81% possuem contrato temporário (SEKI et al., 2017).

A difusão de uma racionalidade gerencialista e empresarial na administração escolar, também contribuem para aprofundar esse quadro de insegurança e desprestígio do magistério. Freitas (2012) aponta que essa concepção de gestão “neotecnicista” se ampara em três eixos: responsabilização, meritocracia e

privatização.

A responsabilização envolve a aplicação de testes padronizados para estudantes, a publicização e o ranqueamento dos resultados, e um sistema de recompensas e punições para os professores, que são apontados como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Na base desse sistema, está a ideia liberal de que todos competem nas mesmas condições e, portanto, o resultado reflete o mérito de cada um (a noção de meritocracia atravessa a responsabilização).

Essa forma de remuneração variável, como “gratificação por resultado”, além de injusta, por não reconhecer as diferenças entre escolas e redes, tem desdobramentos perversos sobre o fazer docente. Estimula a competição e dificulta a articulação política da categoria, justifica os baixos salários daqueles que não conseguem cumprir as metas determinadas (além de não ser incorporada na aposentadoria daqueles que a recebem), e aumenta a pressão sobre professores e alunos, estimulando o estreitamento curricular (o professor se concentra naquilo que é cobrado nos testes, deixando outros aspectos do processo ensino-aprendizagem de lado), o apostilamento das condutas (com a adoção de materiais padronizados, que limitam a autonomia pedagógica do professor), e autorizando mesmo práticas excludentes (a escola opta por segregar os maus alunos, ou ainda, dependendo do regime de trabalho a que ele está submetido, demite o professor) (FREITAS, 2012).

O clima de auditoria constante sobre os professores, e a comparação constante entre o desempenho dos alunos das escolas e redes, busca justificar, junto à opinião pública, processos de privatização da gestão escolar e a retirada de direitos dos professores (identificados como os responsáveis pelos problemas da educação). Percebe-se um duplo movimento, de centralização e descentralização. Centralização curricular, com monitoramento, apostilamento das ações e avaliações padronizadas constantes, e descentralização das responsabilidades (RAMOS, 2016).

A mesma intencionalidade, de estreitamento curricular e padronização das ações, percebemos na proposta Base Nacional Comum Curricular, e no Projeto de Lei da Escola sem Partido. Ambos buscam limitar a autonomia pedagógica do professor, seja direcionando sua aula para as competências e habilidades exigidas pelo mercado, seja restringindo a liberdade de cátedra, ao proibir certos debates ou temas em aula (criando uma dicotomia entre conhecimento e realidade, e professor

e alunos). A redução da atividade pedagógica a uma ação supostamente técnica, neutra, contribuem para um ambiente propício para as corporações privadas que desejam se apropriar da educação pública.

O que pretendem alcançar essas corporações? O direito do livre comércio na área da educação, tornando-a uma mercadoria a ser comercializada em todos os níveis de ensino e em todas as dimensões possíveis. Realizam a disseminação de uma concepção de educação para o empreendedorismo (objetivos da reforma do ensino médio), a metrificação do conhecimento (padrões de avaliação utilizados em todos os níveis de ensino), a privatização de aspectos do processo de funcionamento das escolas: venda de materiais didáticos, uso de recursos públicos para fortalecer empresas privadas do setor de alimentos e transporte escolar, realização de programas de formação continuada de professores, monopólio das redes de educação à distância e produção de publicações adequadas ao mainstream da educação para a eficiência, “sucesso” e “realização pessoal (ROSAR, 2017. p. 217).

A racionalidade estreita do mercado justifica ainda medidas autoritárias, que afastam o professor do controle sobre a escola e seu trabalho. Como exemplo temos a reforma do Ensino Médio que, embora tenha sido realizada supostamente para “atender a demanda dos jovens por uma educação mais atraente”, foi formulada sem ouvir nenhuma entidade representativa dos alunos ou professores, e tramitou por medida provisória, o que dificultou ainda mais o debate público sobre ela. Além desse vício de origem, a reforma do ensino médio reforçou a tendência de estreitamento curricular (retirando a obrigatoriedade de uma série de disciplinas), e abriu a possibilidade de professores de “notório saber”, sem formação, atuarem nas escolas, em mais um capítulo de desprestígio da formação docente.

Todas essas tendências privatistas e mercantilistas são ainda reforçadas por uma política econômica nacional de ajuste fiscal, que tem justificado cortes na educação, com fechamento de escolas em diversos estados, no campo e na cidade (ver, GUILHERME, 2015; SCHMITZ e CASTANHA, 2017; GARRIDO e PORTO, 2018) e congelamento dos investimentos pelos próximos 20 anos (fruto da Emenda Constitucional 95), que se refletem em péssimas condições de trabalho nas escolas.

Pra completar o quadro, a violência que assola nossa sociedade também adentra aos muros da escola, e agressões físicas e psicológicas a professores e professoras por alunos e pais tem ganhado cada vez mais visibilidade nos últimos anos (ver, por exemplo, MOLINA, 2018).

Com tudo isso, é difícil imaginar que um programa pontual, de distribuição de bolsas de R\$ 400,00 para universitários, seja capaz de reverter sinais emitidos de

um contexto maior, que definitivamente não incentivam à docência. O quadro analisado aponta para um processo de aprofundamento da desvalorização e desprestígio do professor, com tendência a intensificação do trabalho, precarização dos vínculos empregatícios, e das condições de trabalho, menor autonomia e maior controle externo sobre o fazer docente, aumento da exposição à violência e adoecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas formas de se avaliar uma política pública. Pode-se lançar mão de diversas estatísticas, levantar dados sobre sua abrangência, custo, retorno financeiro, ou coletar depoimentos de participantes ou beneficiários, em uma perspectiva mais qualitativa... Enfim, há múltiplas possibilidades de avaliação, mas nenhuma delas será absoluta, inquestionável. O que não se pode fazer, em hipótese nenhuma, é tomar como verdade a “versão oficial”, sem submetê-la à crítica.

Como pretendíamos mostrar, o PIBID, em sua conformação vigente entre 2014 e 2017, tinha o potencial de contribuir para qualificar a formação docente, contribuindo para superar a dicotomia entre teoria e prática, e aproximar o processo de formação inicial da realidade das escolas. Procurava impactar, ainda, nos cursos de licenciatura, ao aproximar o campo da reflexão da atuação concreta dos professores. Porém, a possibilidade de transformar o trabalho pedagógico na escola (e conseqüentemente, melhorar a educação nacional) a partir apenas desse programa é bastante limitada.

Além dos limites e determinações colocadas por uma conjuntura mais ampla, de desvalorização dos professores e de precarização das escolas e dos currículos, é preciso pensar que esse não é um programa voltado a dar resultados visíveis no curto prazo. Demora um tempo até que os alunos que passaram pelo PIBID em sua formação inicial consigam assumir o espaço nas escolas, em condições de realizar ali um trabalho diferenciado. Em um cenário onde predomina uma política neoliberal, que torna concursos mais raros, e mantém grande parte da juventude no desemprego, esse tempo tende a ser ainda mais alargado.

Da mesma forma, é preciso lembrar que esse programa atendia apenas a um grupo relativamente pequeno entre os alunos das licenciaturas. A lógica produtivista e meritocrática que predomina nas seleções para programas como esse, principalmente quando há bolsas envolvidas, tende a impactar nos cursos aumentando a competição e fortalecendo estratégias de exclusão dentro da universidade.

Ainda assim, nos parece claro que a nova configuração do Programa, desmembrado em 'Residência Pedagógica' e 'Novo Pibid', significa um retrocesso, ao reforçar a dicotomia entre a teoria e a prática, manifesta na separação entre observação e intervenção, e ao fragilizar o acompanhamento pedagógico do

professor da universidade, que agora precisa dar conta de orientar até 30 “pibidianos” em seu grupo.

Por fim, fica claro que há, em nossa sociedade, e mesmo no modo de atuar do poder público, muito mais elementos de “desincentivo” do que de incentivo à docência. Dessa forma, não podemos colocar no fracasso ou no sucesso do PIBID a culpa pela pouca adesão dos jovens brasileiros ao magistério. Se queremos mesmo atrair para o trabalho nas escolas nossa juventude, precisamos de políticas amplas, que garantam aos professores segurança, condições apropriadas para o trabalho, apoio pedagógico, e o devido reconhecimento financeiro e social de sua importância.

Mas essa, infelizmente, não parece ser a tendência. No exato período em que esse trabalho era escrito a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio era aprovada, com pouquíssimo debate público a respeito. Além disso, parlamentares e mesmo o presidente eleito, incentiva pelas redes sociais que alunos filmem e denunciem seus professores, dentro do espírito do Projeto de Lei Escola sem Partido. Será que seremos capazes de reverter esta situação? Como poderíamos contribuir para melhorar a formação dos professores no Brasil? Por quais meios a profissão docente poderá ser mais valorizada?

O caos não acaba por aqui, e só nos resta lutar pela valorização da educação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, T.; **O “Custo-benefício” de 48 carreiras no Brasil**. 13 set. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/ciencia/a-performance-de-48-profissoes-no-brasil/> Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAPES, PIBID. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Confira o quadro de pagamento do piso nos municípios**. 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf Acesso em: 21 nov 2018.

FORPIPID. **Informe 6-2017**: Hora de recompor frentes de mobilização! Fortaleza, 11 de out. 2017.

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

GARRIDO, J.; PORTO, J. COSTA, C. Não é hora de fechar escolas, é hora de fortalecer a educação para enfrentar o conservadorismo. **Esquerda Online**, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2018/11/26/rui-costa-nao-e-hora-de-fechar-escolas-e-hora-de-fortalecer-a-educacao-para-enfrentar-o-conservadorismo/> Acesso em: 26 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUILHERME, P. Veja a lista das 93 escolas da rede estadual de SP que serão fechadas. **G1**, 28 de out. 2015; Disponível em: <http://g1.globo.com/sao->

[paulo/noticia/2015/10/veja-lista-das-94-escolas-da-rede-estadual-de-sp-que-serao-fechadas.html](#) Acesso em 27 nov 2018.

JESUS; S. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202. jul./dez. 2004.

JUSTI, A. Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep. **G1**, 29 de abr 2015. Disponível em:

<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html> Acesso em: 10 nov 2018.

MAIORIA dos municípios não paga o piso salarial aos professores, diz MEC. **G1**. [s.l.] 13 de jan 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-dos-municipios-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 15 nov 2018.

MARTELLO, A.; AMARAL, L. Veja as propostas do governo Temer para a reforma da Previdência Social. **G1**. Brasília, 06 de dez 2016. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/veja-as-mudancas-que-o-governo-propoe-com-a-reforma-da-previdencia.ghtml> Acesso em: 14 nov 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC vai investir R\$ 1 bilhão em programas de formação de professores, com 190 mil vagas**. Brasília, 28 de Fev. 2018.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/60861-mec-vai-investir-r-1-bilhao-em-programas-de-formacao-de-professores-com-190-mil-vagas> Acesso em 11 nov. 2018.

MORENO, A. C. 99% dos professores brasileiros ganham em média menos de R\$ 3,5 mil, diz estudo. **G1**. [s.l.], 22 de jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/99-dos-professores-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-diz-estudo.ghtml> Acesso em: 15 nov 2018.

MOTTA, B. Brasil: o país que menos valoriza o professor. **Veja**. [s.l.], 9 nov. 2018.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/brasil-o-pais-que-menos-valoriza-o-professor/> Acesso em: 11 nov. 2018.

MUGNATTO, S. **Brasil pode sofrer “apagão de professores” em um futuro próximo, alerta Semesp**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/547889-BRASIL-PODE-SOFRER-%E2%80%9CAPAGAO-DE-PROFESSORES%E2%80%9D-EM-UM-FUTURO-PROXIMO,-ALERTA-SEMESP.html> Acesso em 15 nov. 2018.

RAMOS, G.; Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

ROSAR, M. F. Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 211-219, ago. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, pp. 143-155. 2009.

SCHIMITZ, M.; CASTANHA, A. Fechamento de escolas do campo: o caso da Escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 38-48, 2017.

SEKI, A. et al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.