

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

EVERALDO JOSÉ DA SILVA LIMA

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –
PIBID: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

CARUARU – 2017

EVERALDO JOSÉ DA SILVA LIMA

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –
PIBID: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientador: Prof^o Dr^o Jamerson Antônio de Almeida da Silva.

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

L732s Lima, Everaldo José da Silva.
Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID / Everaldo José da Silva Lima. – 2017.
169f.; il.: 30 cm.

Orientador: Jamerson Antônio de Almeida da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Professores - Formação (Brasil). 2. Prática de ensino (Brasil). 3. Bolsas de estudos (Brasil). 4. Educação e Estado (Brasil)I. 5. Avaliação educacional (Brasil). I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida da Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-366)

EVERALDO JOSÉ DA SILVA LIMA

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA -
PIBID: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Suplente Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos (Suplente Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, especialmente os meus pais Edvaldo José de Lima e Elizabete Maria da Silva, pela minha existência e pelo apoio incondicional que me foi e é dado. Agradeço a família Vanderlei, em particular a Lina Clara Vanderlei de Santana, pelo apoio e confiança depositados a mim desde sempre.

Agradeço, de forma especial, a minha companheira de luta e esposa Maína Roberta Vanderlei Belo, pela aprendizagem, companheirismo, amor, paciência e compreensão de minhas demandas relacionadas a emancipação dos trabalhadores e dos desafios do nosso tempo histórico.

Agradeço ao meu orientador e professor Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva e a professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva pelos os diversos ensinamentos e orientações, e a todo grupo GESTOR por ter possibilitado uma sólida formação frente à realidade de desvalorização e desqualificação do trabalho e formação docente.

Agradeço a professora Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos, a Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e, em especial, ao professor Dr. Edson Francisco de Andrade por ter aceitado avaliar meu trabalho e contribuir para o desenvolvimento de um “olhar” mais crítico no hercúleo trabalho de analisar as políticas públicas de educação.

Agradeço a todos os docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, especialmente a Ikaro de Paula, Pedro Henrique, John Mateus, Rubneuzza Leandro, Dayseellen Leite, Adriano Silva e Tatianne Silva pelos diálogos calorosos e momentos de muita reflexão.

Agradeço a Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE, pelo financiamento dos meus estudos e, também, a todos os trabalhadores e trabalhadoras do Brasil que, com seu suor, proporcionou-me estudar desde a mais tenra idade nas instituições públicas deste país.

Por fim, reforço sobre a necessária tarefa que o PPGEduc tem, nessa conjuntura atual de destruição dos direitos e do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, de manter o nível de qualidade do curso de mestrado, o qual se manifesta, apesar das contradições, como realidade potencial para instrumentalização e organização dos interesses da classe trabalhadora.

Dedico este trabalho à família Silva e Lima, encabeçados por Edvaldo José de Lima e Elizabete Maria da Silva (meus pais), os quais me deram a vida e pacientemente ensinaram-me o que é “ser” humano e ter “senso” de justiça.

Também dedico este esforço à família Vanderlei e Belo, especialmente Maína Belo (minha esposa e companheira de luta) e Lélia Clarice (*in memoriam*), pessoas que possuem um amor incondicional pela humanidade e vida em geral.

Finalmente, dedico este estudo à todos os trabalhadores e trabalhadoras do mundo, principalmente aos professores que, com muita “garra”, força e luta, resistem ensinando e aprendendo o caminho para emancipação humana.

“A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa” (KARL MARX, 2011, p. 11).

“(…) nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial” (MARX, 2011, p. 25-26).

“Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista - tais são os objetivos da escola. (...) é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização” (PISTRAK apud FREITAS, 2009, p. 30).

RESUMO

O presente estudo tem por objeto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e busca investigar as concepções de trabalho docente e de formação de professores nos documentos oficiais do programa. Para tanto, se utilizou da dialética materialista histórica como método e a abordagem qualitativa hermenêutica-dialética como possibilidade de realização técnica. A partir disso, realizou-se a fase exploratória sobre o PIBID – revisão da literatura e a pesquisa documental – e a fase de tratamento dos dados e análise final, a qual se chegou ao resultado que o desenvolvimento do PIBID, nos governos de Lula e Dilma, apresentou-se a partir de duas contradições fundamentais. A primeira é que PIBID se caracteriza como uma política focal e emergencial e que ainda sofreu várias “requalificações” e “transformações” que visaram restringir ainda mais o seu alcance. E a segunda se trata das concepções de trabalho docente e de formação de professores em seus documentos oficiais, que se fundamentam nas teorias de cunho neoliberal e toyotista. No âmbito administrativo-econômico-pedagógico as categorias mais citadas foram profissionalismo, produtivismo, responsabilização, excelência, equidade, visão sistêmica e eficiência. Já no âmbito psicológico-didático-pedagógico as categorias mais citadas foram conhecimento prático, competências e educação ao longo da vida. Portanto, chegamos à conclusão que a ênfase dada nos documentos oficiais do PIBID as categorias “profissionalismo”, “produtivismo”, “responsabilização”, “excelência”, “conhecimento prático”, “equidade”, “competências”, “visão sistêmica” e “eficiência”, apontam indícios de uma necessidade de criação, na formação inicial de professores, de processos que viabilizem a captura da subjetividade ou coparticipação necessária para que tanto os bolsistas de iniciação à docência continuem querendo exercer a profissão de professor como os professores das escolas básicas não desistam de ser professores, independente das condições de trabalho, salário e carreira.

Palavras-chave: Concepção de formação de professores. Concepção de trabalho docente
Programa de Iniciação à Docência - PIBID. Avaliação de política pública.

ABSTRACT

The purpose of this study is the Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID, and seeks to investigate conceptions of teacher work and teacher training in the official documents of the program. For that, historical materialist dialectics was used as method and the qualitative hermeneutic-dialectic approach as a possibility of technical realization. From this, the exploratory phase on the PIBID - literature review and documentary research - and the data processing phase and final analysis were carried out, which reached the result that the development of PIBID, in the governments of Lula and Dilma, presented itself from two fundamental contradictions. The first is that PIBID is characterized as a focal and emergency policy and has undergone several "requalifications" and "transformations" aimed at further restricting its scope. And the second is the conceptions of teacher work and teacher training in their official documents, which are based on neoliberal and toyotista theories. In the administrative-economic-pedagogical scope, the most cited categories were professionalism, productivism, accountability, excellence, systemic equity and efficiency. In the psychological-didactic-pedagogical sphere, the most cited categories were practical knowledge, skills and lifelong education. Therefore, we conclude that the emphasis in the official PIBID documents on the categories "professionalism", "productivism", "accountability", "excellence", "practical knowledge", "equity", "competencies", "systemic vision" and "efficiency", points to the need to create, in the initial teacher training, processes that enable the capture of the subjectivity or coparticipation necessary so that both scholarship recipients continue to want to practice the profession of teacher as the teachers of the schools do not give up being a teacher, regardless of working conditions, salary and career.

Keywords: Conception of teacher formation. Conception of teaching work.
Initiation to teaching program – PIBID. Public policy evaluation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas até 2012.....	21
Tabela 2 - Principais programas da Capes e da DEB, por bolsas cadastrada por CPF/ano em 2014.....	22
Tabela 3 - Quadro documental de análise do PIBID.....	28
Tabela 4 - Quadro das Características do Nacional-desenvolvimentismo e do Nacional-desenvolvimentismo às Avestas no Governo Lula.....	57
Tabela 5 - Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no ensino Médio (US\$).....	80
Tabela 6 - Recursos orçamentários executados por programa pela DEB de 2009-2014.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da DEB.....	90
Figura 2 - Matriz Educacional da DEB.....	91
Figura 3 - Princípios articuladores da formação de docentes.....	91
Figura 4 - As linhas de ação da DEB.....	92

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congressos Nacionais de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação à Distância
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacionl
FNDEP	Fórun Nacional em Defesa da Escola Pública
FORPIBID	Fórum dos Coordenadores do PIBID
FVC	Fundação Victor Civita
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FSM	Fórum Social Mundial

FVC	Fundação Victor Civita
GEIA	Grupo Executivo da Indústria Automobilística
GEICON	Grupo Executivo da Construção Naval
GEIPOT	Grupo Executivo da Indústria de Transporte
GEIMAP	Grupo Executivo da Indústria Mecânica Pesada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IESE	Instituições de Educação Superior Estaduais
IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério Administrativo Federal da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Programa Mais Educação
PPP	Parcerias Público-privadas
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROUNI	Programa Universidades para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileiro
PSI	Programa de Sustentação do Investimento
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
SELIC	Sistema Especial de Liquidação e de Custódia
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A ECONOMIA POLÍTICA, O SOCIAL E A EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS LULA E DILMA: SUBORDINAÇÃO E REPRODUÇÃO AMPLIADA DA DEPENDÊNCIA.....	31
2.1 Acumulação interna de capital, subordinação, reprodução ampliada da dependência e desqualificação e superexploração da força de trabalho.....	32
2.2 Hegemonia da ideologia da economia política “social-liberalismo” e as políticas focalizadas na redução das desigualdades sociais nos governos Cardoso, Lula e Dilma.....	44
3 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO BRASIL: AS POLÍTICAS FOCALIZADAS E EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NOS GOVERNOS LULA.....	68
3.1 As políticas de formação e valorização dos professores para a educação básica: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.....	68
3.2 As políticas focalizadas e emergenciais de formação e valorização de professores no governo Lula: os reformadores empresariais da educação e o problema da escassez e evasão de professores e alunos.....	76
4 AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PIBID: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	89
4.1 A DEB-CAPES e o fomento aos programas de formação inicial e continuada de professores: primeiras aproximações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.....	89
4.2 Os sentidos/significado de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do PIBID.....	107
5 CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS.....	129

APÊNDICE A - Tabelas de informações gerais coletadas nos documentos oficiais que tratam do PIBID.....	140
APÊNDICE B - Tabelas de análise de conteúdo dos documentos oficiais que tratam do PIBID no que se refere as concepções trabalho docente e formação de professores.....	158
APÊNDICE C - Tabela síntese das tabelas de análise de conteúdo dos documentos oficiais que tratam do PIBID.....	168
APÊNDICE D - Tabela de quantitativo de repetições das categorias analisadas nos documentos oficiais que tratam do PIBID.....	169

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um período marcante da história brasileira em que o Estado e o seu papel de promover e efetivar as políticas públicas sociais têm ganhado centralidade no debate, sobretudo acadêmico e sindical. No setor educacional, podemos observar que as políticas implementadas nestas últimas décadas, apesar de tentar criar um arcabouço normativo, foram incapazes de solucionar os problemas da escassez e evasão tanto de professores do magistério da educação básica como de alunos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior – IES.

Segundo os dados da “Auditoria coordenada educação: ensino médio” realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU, em 2014, somente nas redes públicas estaduais havia um déficit de, no mínimo, 32 mil professores no ensino médio. Este documento também apresenta que existia um número significativo de professores afastados da sala de aula do ensino médio das escolas públicas, posto que mais de 60 mil estavam cedidos a outros órgãos, ou atuando em áreas administrativas da escola e secretaria de educação¹ (BRASIL, 2014).

Acrescentando estes dados, o estudo realizado pelo Ministério da educação – MEC, em 2013, intitulado “O PNE e os desafios da Meta 15”, constatou um déficit maior ainda de professores no ensino médio das escolas básicas devido ao quantitativo de profissionais que estavam mais próximos da aposentadoria istantes. Do total de cerca de 500 mil professores que atuavam no ensino médio da educação básica, no Brasil, mais de 40% iriam atingir em seis anos as condições de idade ou tempo de contribuição para se aposentar (BRASIL, 2013).

No que se refere à evasão ou abandono da profissão de professor da educação básica, a reportagem da Revista EDUCAÇÃO, em 2013, elucida bem esta questão mostrando que o número de professores que vinha pedindo exoneração do cargo era alarmante. Levando em consideração apenas os meses de janeiro a maio deste mesmo ano, somente no estado do Rio de Janeiro, o quantitativo de exonerações de professores tinha chegado em 580, seguido do estado de Mato Grosso que chegou a 101, em Sergipe 63, Roraima 18 e Santa Catarina 16 (REVISTA EDUCAÇÃO, 2013).

Além dessa escassez e evasão de professores podemos observar também a falta de atratividade dessa profissão para os potenciais jovens egressos do ensino médio e evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura das IES no país. Conforme dados do “Censo da educação superior 2013: resumo técnico”, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e

¹ Este quantitativo de professores afastados não inclui os afastamentos por doenças. Documento disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-coordenada-no-ensino-medio.htm>.

Pesquisas Educacionais Anísio Texeira – INEP/MEC, de um universo de quase 1, 4 milhões de matrículas realizadas pelos estudantes em cursos de licenciatura no Brasil, pouco menos de 470 mil ingressaram, representando que mais de 65% das vagas ficaram ociosas.

Ainda conforme o levantamento do INEP/MEC, embora tenha aumentado consideravelmente o número de ingresso de estudantes nestes cursos de licenciatura, entre o período de 2009 e 2013, o abismo entre o ingresso e a conclusão ainda é muito grande. Além disso, o documento aponta uma queda de cerca de 10% dos concluintes nos cursos de licenciatura entre 2012 e 2013, revelando uma certa regularidade na redução de números de estudantes formados².

Merece destaque também a questão da evasão de estudantes das licenciaturas das Instituições de Ensino Superior Públicas – IESP, devido ao fato que as políticas de assistência estudantil no país são precárias e insuficientes para garantir a permanência de grande parte destes estudantes frente a este aumento de ingressantes. O estudo de Silveira (2012) mostra que o quantitativo de alunos contemplados com esses benefícios ainda é muito pequeno, revelando que em 2012 o número de bolsas concedidas para os ingressantes foi de apenas 10%. Além disso, a autora também destaca que em muitas universidades quase não existem programas de assistência ao estudante e, quando existem, estão longe de serem os ideais (SILVEIRA, 2012).

Diante disso, devemos observar que tais estudos somente demonstram a persistência do problema da escassez e evasão destes professores e estudantes os quais são resultantes das ações e estratégias que o Estado vêm tomando a mais de duas décadas. Um exemplo disso foi o estudo realizado ainda no primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, fruto da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD.

Esta comissão foi nomeada por portarias da SESu/MEC e teve como presidente inicialmente o então prof. Mozart Neves Ramos, representando a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. O estudo denominado de “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, já apontava para índices preocupantes de evasão de estudantes de licenciatura nas IESPs, sendo os casos mais graves

² Estes números demonstram uma certa regularidade em relação ao número de concluintes ao longo de seis anos, visto que o Relatório Preliminar sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, publicado em 2009, pela Fundação Carlos Chagas – FCC, e Fundação Victor Civita – FVC, já revelava uma média de queda em torno de 9,3% de alunos formados em licenciatura.

os cursos de Química (75%), Física (65%) e Matemática (56%) (BRASIL, ANDIFES-ABRUEM-SESU-MEC, 1996).

A partir da constatação destes índices, a pesquisa apresenta algumas propostas de encaminhamentos para a continuidade dos estudos sobre a diplomação e evasão de alunos nos cursos de graduação e para a melhoria dos índices de desempenho da educação. Destas propostas, cabe destacar a sugestão das medidas de flexibilização e redimensionamento dos currículos e a criação de programas focalizados que adotem a concessão de bolsas para a atividade de ensino (BRASIL, ANDIFES-ABRUEM-SESU-MEC, 1996).

Além desse estudo, identificamos uma pesquisa publicada em 1999 pelo INEP/MEC intitulada de “Censo do professor 1997: perfil do magistério da educação básica”, e foi viabilizada com o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Esta pesquisa revelou que dentro do universo de mais de 1,6 milhões de professores, mais de 431 mil estavam localizados no segundo ciclo do ensino fundamental e pouco menos de 237 mil estavam no ensino médio (BRASIL, INEP-MEC, 1999).

Em 2003, já no primeiro Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma nova pesquisa do INEP/MEC intitulada de “Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo escolar 2003”, a qual revelou um aumento significativo de professores, saltando de quase 1,7 milhões para cerca de 2,5 milhões, representando um crescimento de mais de 880 mil docentes. Deste universo de professores pouco menos de 824 mil estavam no segundo ciclo do ensino fundamental e mais de 488 mil estavam no ensino médio e médio profissionalizante (BRASIL, INEP/MEC, 2003).

Apesar disso, o próprio INEP/MEC em levantamento realizado a pedido da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério, revelou a necessidade de cerca de 235 mil professores no ensino médio e 476 mil no segundo ciclo do ensino fundamental. O estudo ainda apontou que havia um déficit hipotético³ de mais de 142 mil professores de português, 106 mil de Matemática, 71 mil de Geografia e História, 59 mil de Educação Física e Educação Artística, 55 mil de Física, Química e Biologia (BRASIL, INEP/MEC, 2003a).

Estes dados foram ratificados no segundo Governo Lula, em 2007, pelo relatório produzido pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação – CNE, em articulação com Câmara de Educação Básica – CEB, instituída para estudar medidas que visassem a superar o déficit docente no Ensino Médio. O relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, mostrou que a realidade do magistério

³ Déficit projetado com base nos censos anteriores.

da educação básica no país era preocupante, tendo em vista que os baixos salários dos professores implicavam em um número cada vez menor de jovens dispostos a seguir a carreira⁴ (BRASIL, CEB-CNE-MEC, 2007, p. 09).

O estudo também apontou que o número de vagas oferecidas pelas IES para os cursos de licenciatura era insuficiente e somado a ampliação do acesso ao ensino médio, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e os 60% dos professores que estavam próximos da aposentadoria, o resultado poderia ser de um “Apagão do Ensino Médio” caso providências urgentes não viessem a ser tomadas pelo governo federal (BRASIL, CEB-CNE-MEC, 2007, p. 12).

No cerne da focalização destes esforços estava previsto uma série de estratégias ou “soluções”, sobretudo emergenciais para o enfrentamento dos problemas de escassez e evasão tanto de professores do ensino médio como de estudantes dos cursos de licenciatura das IES. Dentre as “soluções” podemos destacar: a) a oferta de curso de Complementação Pedagógica com concessão de bolsas de estudos a professores em exercício, para atuar em outras disciplinas, preferentemente nos períodos de recesso escolar; b) a reestruturação do currículo organizado a partir de Licenciaturas Plenas Abrangentes destinadas à formação de professores polivalentes; c) a criação de bolsas de incentivo à docência para professores das universidades e alunos dos cursos de licenciatura; e d) o aproveitamento emergencial de alunos dos cursos de licenciaturas para ensinar nas escolas públicas (BRASIL, CEB-CNE-MEC, 2007, p. 23-24).

Embora tais iniciativas se apresentem como uma solução para melhorar a qualidade da educação básica frente ao “Apagão do Ensino Médio”, na prática, dão início à implementação de uma agenda de reestruturação trabalhista e formativa sob o signo da superexploração e desqualificação, bem como orienta a integração dos jovens, em processo formativo, “aos processos produtivos capacitados na medida certa que lhe permita manter/aumentar seu processo de exploração e de acumulação de riqueza” (ANFOPE, 2007, p. 02).

Em torno destes objetivos, várias estratégias foram lançadas tendo como suporte legal as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, aprovadas pelo Decreto n. 6.094/2007, e os objetivos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

⁴ O relatório tendo por base o estudo da Organização Internacional do Trabalho – OIT, e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, apresenta que o Brasil, em 2007, pagava um dos menores salários médio para professor em início de carreira, cerca de 995,00 R\$, ocupando a posição de número 36 na lista dos 38 países pesquisados (BRASIL, MEC-CNE-CEB, 2007).

Universidades Federais – REUNI, aprovados pelo Decreto nº 6.096/2007, ambos publicados no 24 de abril no Diário Oficial da União – DOU.

Tanto o PDE como o REUNI ratificam, no âmbito do ensino superior, a necessidade de reorganização dos currículos, a redução das taxas de evasão e o aproveitamento dos recursos humanos existentes nesta etapa. Já na relação ensino superior e educação básica, estas ações legais dispõem sobre a criação de programas para formação inicial e continuada de professores articulada a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nacionalmente.

Diante disso, observamos que a primeira ação em relação a estas estratégias foi a aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Esta lei possui uma importância fundamental na implementação das “soluções” emergenciais para a formação e valorização de professores, por que determina que a agência induza e fomenta, inclusive em regime de colaboração com os entes federativos e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e a melhoria da educação básica (BRASIL, 2007).

Com esta nova atribuição, a CAPES criou estrategicamente a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, a qual ficou 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. Segundo o “Relatório de Gestão do PIBID”, publicado em 2013 pela DEB-CAPES, a diretoria possui como pressuposto a busca pela *excelência, equidade e o produtivismo*, e se organiza em 4 linhas de ação: 1) formação inicial; 2) formação continuada e extensão; 3) formação associada à pesquisa; e 4) divulgação científica (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 14, grifos nossos).

É neste contexto de indução de políticas focalizadas na redução do quadro de escassez e evasão de estudantes e professores, particularmente nas áreas de física, química e biologia, que o PIBID entra em cena. Inicialmente o programa é instituído, no âmbito do MEC, CAPES e FNDE, por meio da Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Tendo por objetivo o incentivo a iniciação à docência de estudantes destas instituições e preparo da formação de docentes para atuar na educação básica pública, o programa oferece bolsas de estudo para estudantes e professores de licenciatura e professores das escolas básicas públicas para exercerem, de forma conjunta, atividades pedagógicas (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007).

É necessário observar que o programa somente foi efetivado, de fato, nos primeiros meses de 2009⁵. A partir dos primeiros resultados que a avaliação da DEB indicou como positiva, o programa foi ampliado passando a atender também os estudantes das Instituições de Educação Superior Estadual – IESE, e de toda a educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Educação Indígena, a Educação do Campo e Quilombolas⁶ (BRASIL, DEB-CAPES, 2013).

Entre o período de 2009 e 2011 o PIBID chegou a conceder mais de 30 mil bolsas de estudo, considerando o acumulado do edital de 2007. Já o edital de 2012 atingiu quase 50 mil concessões de bolsas, o que fez a DEB concluir que o programa tinha crescido significativamente como nenhum outro programa da CAPES tinha crescido em tão pouco tempo (BRASIL, DEB-CAPES, 2013).

Tabela 1 - PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas até 2012

EDITAIS	2007	2009	2010	2011	2012	Acumulado com Edital 2007	Acumulado sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409⁷	49.321

Fonte: O Autor (2017)⁷.

Em 2012 havia uma concentração das bolsas do programa na região nordeste do Brasil com 14.278, em seguida a região sudeste com 13.500, a região sul com 11.664, a região norte com 5.408 e, por último, a região centro-oeste com 4.471. Considerando os editais da CAPES nº 61/2013 e nº 66/2013, onde foi aprovada a ampliação de projetos existentes, inclusão de novos subprojetos e participação de bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni, o quantitativo de concessões chega em mais de 90 mil, em 2014, o que demonstra quase 50% a mais de concessões em relação a 2012 (BRASIL, DEB-CAPES, 2013).

⁵ Como esta portaria foi lançada no final de 2007 a primeira Chamada Pública n. 01/2007 somente foi publicada em 24 de janeiro de 2008, tendo um total de quatro relações de aprovações, das quais a 1ª começou em 17 de outubro de 2008 e a 4ª em 24 de setembro de 2009.

⁶ Em 2013 a CAPES lançou um edital específico chamado PIBID-Diversidade cujo objetivo era incentivar a formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo – incluindo as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas (BRASIL, DEB-CAPES, 2013).

⁷ Adaptada do Relatório de Gestão 2009-2013 (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 35).

Nesse mesmo período, o total do quantitativo de IES participantes do PIBID nacionalmente era de 195, sendo que 61 delas era no sudeste, 52 no sul, 44 nordeste, 21 norte e 17 centro-oeste. Mas a partir de novos dados apresentados pelo “Relatório de Gestão da DEB”, em 2014, o número de IES participantes do programa chegou em 284, sendo que 114 era no sudeste, 66 no sul, 46 nordeste, 27 norte e 21 centro-oeste. No que se refere ao total de projetos nessas instituições identificamos 313, sendo 117 na região sudeste, 72 no sul, 66 nordeste, 32 norte e 26 centro-oeste (BRASIL, DEB-CAPES, 2014).

Diante desses novos números identificamos que o PIBID liderava o ranking de concessões de bolsas da diretoria, contando com 115.642 bolsistas cadastrados. Além disso, observamos que da lista dos principais programas da diretoria e da agência o PARFOR apresentava-se na sexta colocação do ranking com 14.188 bolsistas, e o PRODOCÊNCIA nem chega a ser mencionado (BRASIL, DEB-CAPES, 2014).

Tabela 2 - Principais programas da Capes e da DEB, por bolsas cadastrada por CPF/ano em 2014

	PROGRAMAS CAPES	BOLSISTAS POR CPF/ANO
1	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid	115.642
2	Programa de Demanda Social	75.665
3	UAB	38.795
4	Programa Ciência sem Fronteiras	30.641
5	Programa de Excelência Acadêmica	14.440
6	Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor	14.188
7	Programa Jovens Talentos para a Ciência - 2013	9.739
8	Reestruturação e Expansão das IES	4.114
9	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (módulo bolsas)	3.812
10	Observatório da Educação - Obeduc	3.443

Fonte: O Autor (2017)⁸.

No tocante aos recursos orçamentários executados em 2014 por programa da diretoria, o relatório apresenta que, de um total de R\$ 652 milhões executados, mais de R\$ 590 milhões foram investidos nos programas de formação inicial, isto é, no PIBID, PARFOR e PRODOCÊNCIA. Observamos no documento que a soma dos recursos executados nesses três programas, somente no ano de 2014, superou em mais de 16 vezes a soma dos recursos executados nos outros programas⁹.

⁸ Adaptada do Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 (BRASIL, DEB-CAPES, 2014, p. 24).

⁹ De 2009-2014 a DEB executou quase 2 bilhões de reais nos seus programas de formação inicial de professores, isso quer dizer que foi mais de 90% do orçamento executado pela diretoria nesta linha de ação.

Também identificamos que em 2014 foi publicado um estudo avaliativo acerca do PIBID pela Fundação Carlos Chagas – FCC, que teve por base uma revisão da literatura e a aplicação de questionários aos participantes do PIBID. Este estudo apresenta que o programa vem se configurando como uma política pública de educação que contribui para diversas etapas da educação e a relação entre elas (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014).

Porém, o mesmo estudo atenta que estas “contribuições” não ocorrem sem diversos problemas, conflitos e dificuldades, entre as quais podemos destacar: a) a não valorização acadêmica das atividades desenvolvidas pelos professores no PIBID; b) a falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula; c) o problema da adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa; d) o modelo de relatório apontado como excessivamente técnico; e e) o número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014).

Diante disso, podemos depreender que o próprio documento avaliativo revela um movimento contraditório o qual pode ser expresso pela possibilidade do PIBID em contribuir, em particular para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada de professores e a valorização dos docentes que atuam na educação básica, ao mesmo tempo que os problemas, conflitos e dificuldades impõem limites para alcance dos seus objetivos em termos de quantidade e qualidade¹⁰.

É diante dessas contradições que procuramos analisar o PIBID buscando ir para além das aparências fenomênicas e apreender as principais nervuras que o estruturam como uma política pública de educação. Nos valendo da acepção de política pública como um fluxo “turbulento” ou contínuo, isto é, “um conjunto de sequências paralelas, que interagem umas com as outras e se modificam continuamente” (MULLER, 1998, p. 67-68, tradução nossa), buscamos compreender: *Quais os sentidos/significado do PIBID, no contexto dos governos Lula e Dilma, no que se refere às concepções de trabalho docente e formação de professores expressas nos documentos oficiais do programa?*

Com vista no que foi exposto e buscando responder esta pergunta-síntese elencamos os seguintes objetivos:

¹⁰ Quando falamos de quantidade estamos nos referindo ao quantitativo de instituições e sujeitos – alunos, professores das escolas básicas e professores das IES – que são amparados pelo programa, uma vez que nem todos fazem parte dele. Já no caso da qualidade, estamos nos referindo a garantia de uma sólida formação unificada de professores de acordo com os princípios da ANFOPE: a) sólida formação teórica com ampla formação cultural; b) atividade docente como foco formativo; c) integração entre teoria e prática e contato com a realidade escolar; d) pesquisa como princípio formativo; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; e) compromisso social e político (ANFOPE, 2000).

Objetivo Geral:

Analisar os sentidos/significado expressos nos documentos oficiais que tratam do PIBID, em particular as concepções de trabalho docente e formação de professores.

Objetivos Específicos:

- i) identificar as determinações mais gerais que incidem na economia, na política, no social e no setor educacional dos governos Lula e Dilma .
- ii) identificar a política de formação e valorização de professores no Brasil dando ênfase as ações do Estado no governo Lula.
- iii) identificar, analisar e expor as concepções de trabalho docente e formação de professores expressas nos documentos oficiais que tratam do PIBID.

Partimos do entendimento que as políticas públicas, embora incorpore as demandas sociais existentes, na inscrição do problema na agenda política, elas são requalificadas ou ressignificadas¹¹ conformando o referencial normativo da política¹². Esse processo implica na criação operacional de uma resposta ou linguagem aceitável pelas elites políticas e econômicas de um determinado país ou de vários países. Isto porque esse processo é de natureza cognitiva e gira em torno de uma estrutura predeterminada pelo modo de formulação das políticas em um dado contexto histórico (MULLER, 1998).

Há indícios que no setor educacional, particularmente no campo das políticas em torno da escassez e evasão tanto dos professores do magistério da educação básica pública como de estudantes de licenciatura das IES, têm-se reduzido o debate, no âmbito do Estado, sobre o significado – portanto, universal – de uma formação humana e a necessidade urgente de uma política de valorização de professores que envolva as alterações nas condições de trabalho, salário e carreira, como propõe a ANFOPE.

¹¹ O que estamos defendendo como ressignificação é o processo de alteração dos sentidos de um significado, isto é, atribuição subjetiva ao significado objetivo, uma vez que o significado sempre expressa uma generalização ou conceito estabilizado por um determinado grupo (VYGOTSKY, 1996).

¹² Segundo Muller (1998), o referencial normativo da política pública pode ser dividido em três elementos: o referencial global, o referencial setorial e os operadores de transição.

Tendo em vista que investigar esses sentidos/significado da política de formação e valorização de professores no Brasil, em particular nos documentos oficiais do PIBID, exige um grande esforço para ir além das aparências fenomênicas e apreender o movimento histórico e dialético da realidade contraditória; procuramos analisar o programa levando em consideração uma “vigilância” crítica que permita não só a avaliação do exame da relação entre a implementação do programa e seus resultados, mas fundamentalmente desvelar as leis que determinam suas ações e as leis de sua modificação, de seu desenvolvimento (MARX, 1996, p. 138).

Diante disso, sabemos que não é qualquer teoria do conhecimento que tem a capacidade de permitir essa compreensão sobre o objeto investigado. Procurando compreender estas leis, este estudo vale-se da filosofia marxista a qual leva em consideração um conjunto de ideias não somente filosóficas mas também econômicas, políticas e sociais e compreende o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política (TRIVIÑOS, 1987).

Devemos saber que o pensamento materialista e dialético que a filosofia do marxismo se vale são bem antigos. O primeiro pensamento parte do caráter primário da matéria. O segundo pensamento considera que este mundo material está em constante movimento, desenvolvimento e renovação. A dialética desenvolvida a partir desta concepção constituiu, na filosofia do marxismo, o método de conhecimento e de transformação da realidade (AFANASIEV, 1963).

No entanto, tendo em vista a nova situação histórica e novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas que o sistema capitalista alcançou, nos fins do século XIX, o marxismo, notadamente Karl Marx, pôde elaborar uma nova concepção histórica, através da apropriação e historicização das categorias “materialismo” e “dialética”, que superou tanto o idealismo quanto o materialismo mecanicista que havia no seu tempo (LESSA; TONET, 2011, p. 41).

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal).²² No plano político, o materialismo histórico-dialético permite superar os impasses do idealismo (que reduz a luta de classes ao embate de ideias) e do materialismo mecanicista (que desconsidera o papel das ideias na história). LESSA; TONET, 2011, p. 41).

O materialismo histórico, na filosofia marxista, é visto como a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da sociedade, ou seja, ele é concebido como “a única teoria científica de desenvolvimento social, o método de conhecimento e de transformação revolucionária da sociedade” (AFANASSIEV, 1963, p. 20).

E, por último, a categoria que conforma a filosofia do marxismo, consolidando nesta uma direção orientada com vista na superação do modo de produção capitalista, é a economia política, ou melhor, a “crítica da economia política clássica”. Esta crítica foi realizada por Marx¹³ e consiste na análise das leis de movimento do capital e as descobertas sobre a estrutura e dinâmicas econômicas e políticas da sociedade burguesa (NETTO; BRAZ, 2012, p, 37).

A crítica marxiana à Economia Política não significou a negação teórica dos clássicos; significou a sua **superação**, incorporando as suas conquistas, mostrando os seus limites e desconstruindo os seus equívocos. Antes de mais, Marx *historicizou* as categorias manejadas pelos clássicos, rompendo com a naturalização que pressupunha como eternas; e pôde fazê-lo porque empregou na sua análise um *método novo* (o método *crítico-dialético*, conhecido como *materialismo histórico*) (NETTO; BRAZ, 2012, p, 37, grifos do autor).

A partir do entendimento que a filosofia marxista inaugura uma nova forma de pensar o mundo e carrega consigo uma teoria científica, um método de conhecimento e de transformação da sociedade, buscamos estabelecer nexos e articulações entre a mesma e a pesquisa educacional. Para tanto, nos valemos de Frigotto (2010) que apresenta o *enfoque da dialética materialista histórica* na pesquisa educacional, ratificando a necessidade dele ser concebido como uma teoria ou concepção de mundo, como um método que permite uma apreensão radical da realidade e como práxis.

É a partir dessa compreensão que nós optamos em investigar o PIBID a partir da abordagem qualitativa hermenêutica-dialética que, por sua vez, sugere o “Ciclo da Pesquisa”¹⁴ como estratégia metodológica da pesquisa. No entanto, devemos ressaltar que esta estratégia está restrita a realização técnica em relação aos conteúdos dos documentos relativos ao objeto de estudo, subordinada a dialética materialista histórica. Tendo em vista esta abordagem, foi

¹³ Sendo herdeiro intelectual da *Ilustração* – cultura ilustrada –, Marx beneficiou-se da filosofia clássica alemã (o método dialético de Georg. W. F. Hegel [1770-1831]); a crítica social dos pensadores utópicos (principalmente Robert Owen [1771-1859]); e a economia política clássica (expressamente os trabalhos de Adam Smith [1723-1790] e David Ricardo [1772-1823]) (NETTO; BRAZ, 2012, p, 36-37).

¹⁴ Este ciclo é dividido em três fases: 1) fase exploratória; 2) fase do trabalho de campo; e 3) fase de análise ou tratamento do material e análise final (MINAYO, 1998).

proposta a organização da pesquisa em duas fases: i) a fase exploratória – revisão da literatura e o estudo preliminar dos documentos; e ii) a fase de tratamento do material e análise final – fase de estabelecimento de inferências e interpretações dos dados coletados.

Na fase exploratória da pesquisa realizamos uma revisão da literatura e um estudo preliminar dos documentos, buscando identificar as múltiplas determinações – totalidade – que orientam as políticas de valorização e formação de professores para o magistério da educação básica nos governos Lula e Dilma, particularmente o PIBID, bem como as mediações e nexos de contradições que se expressaram no seu desenvolvimento.

Para tanto, foram considerados alguns elementos que compõem *o geral* da pesquisa, a saber: o Estado ampliado e os blocos no poder em disputa pela hegemonia, a ideologia da economia política nacional-desenvolvimentismo; a reestruturação produtiva do fordismo que se deu a partir do modelo toyotista ou japonês; o modo de regulação social chamado de neoliberalismo; o desenvolvimento desigual e combinado típico de países de economia dependente e periférica; a heterocronia brasileira e as simbioses dos blocos no poder liderados pelos oligarcas, burguesias locais e internacionais; a ideologia da economia política brasileira chamada de “social-liberalismo” e suas políticas públicas focalizadas na redução da pobreza.

Também levamos em consideração os elementos que conformam *o particular* da pesquisa, tais como: as políticas de formação e valorização de professores no Brasil, particularmente nos governos Cardoso e Lula (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; as “Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica”, Resolução CNE/CP1/2002; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6094/2007; o documento produzido pelo MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas”, em 2007; o relatório produzido pelo CEB/CNE/MEC, “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, em maio de 2007; O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Decreto nº 6.096/2007; e a modificação da estrutura organizacional da CAPES, Lei nº 11.502/2007).

Por fim, buscamos analisar os elementos que estruturam *o singular* da pesquisa, isto é, as referências normativas que (des)regulam e fundamentam teoricamente o PIBID, a saber: a Portaria Normativa nº 38/2007, institui o PIBID no âmbito do MEC, CAPES e FNDE; a Portaria n. 122/2009, dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES; a Portaria n. 72/2010, dá uma nova redação ao PIBID no âmbito da CAPES; o Decreto n. 7.219/2010, dispõe sobre o PIBID e dá outras providências; a Portaria n. 260/2010, aprova as normas do PIBID; a Portaria . 096/2013, aprova o novo regulamento do PIBID; o Relatório de Gestão do

PIBID – 2009-2013, reúne informações quantitativas e qualitativas do PIBID; o Relatório de Gestão da DEB – 2009-2014, reúne informações de todos os programas coordenados pela DEB; a Portaria n. 46/2016, aprova novo regulamento do PIBID; a Portaria n. 84/2016, revoga a Portaria n. 46/2016; e a Portaria n. 120/2016, altera a Portaria n. 84/2016 incluindo que os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria n. 96/2013.

Tabela 3 - Quadro documental de análise do PIBID

DOCUMENTO	CONTEUDO
Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007	Institui o PIBID no âmbito do MEC, CAPES e FNDE
Portaria n. 122, de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES
Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010	Dá uma nova redação ao PIBID no âmbito da CAPES
Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre o PIBID e dá outras providências
Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010	Aprova as normas do PIBID
Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013	Revoga a portaria n. 260/2010 e aprova o novo regulamento do PIBID
Relatório de Gestão do PIBID (2009-2013)	Reúne informações quantitativas e qualitativas do PIBID organizada pela DEB
Relatório de Gestão da DEB – Volume I (2009-2014)	Reúne informações de todos os programas coordenados pela DEB
Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016	Aprova o Regulamento do PIBID
Portaria n. 84, de 14 de junho de 2016	Revoga a Portaria n. 46/2016
Portaria n. 120, de 22 de julho de 2016	Altera a Portaria n. 84/2016 incluindo que os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria n. 96/2013

Fonte: O Autor (2017).

Na fase de tratamento do material e análise final foi realizado a ordenação dos dados, a classificação dos dados e a análise final dos dados. Na ordenação do dados organizamos os dados documentais que tratam do PIBID, observando as releituras desse material, a organização e transcrições dos documentos e as categorias empíricas: *Concepção de trabalho docente* que designa a teoria do conhecimento que serve de base para compreender a proposta de trabalho docente do PIBID; *Concepção de formação de professores*. Teoria de conhecimento, teoria pedagógica e teoria psicológica que orienta a proposta de formação de professores do PIBID.

Na “classificação dos dados” utilizamos uma leitura flutuante onde prolongamos uma relação interrogativa com os documentos e também uma leitura transversal, pela qual foi recortado cada documento em termos de “unidade de codificação ou de registro” para serem referenciadas por tópicos de informação. Através do tratamento dessas informações, delimitamos as unidades de registro e as unidades de contexto as quais possibilitou a construção de tabelas¹⁵ que classificou tematicamente os pontos principais de cada documento obtido nos sites governamentais, especialmente na Fundação CAPES-MEC.

¹⁵ Em Apêndices estão todas as tabelas construídas para coletar as informações gerais sobre o PIBID e realizar a análise de conteúdo nos documentos oficiais do programa.

Finalmente, na “análise final dos dados” houve primeiro o estabelecimento das inferências e posteriormente das interpretações dos dados coletados nos documentos, tendo em vista as relações com o referencial teórico da pesquisa. Ou seja, primeiro ocorreu o estabelecimento da operação lógica que considera uma proposição em virtude da sua relação com outras proposições já estabelecidas como verdadeiras, para depois interpretar procurando extrair a significação concedida nestas proposições (MINAYO apud BARDAN, 1998).

Após a fase de delimitação da estratégia metodológica houve a construção das categorias analíticas, as quais retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Assim, propomos a análise das seguintes categorias: 1) *Contradição*. A contradição deve ser compreendida como a força propulsora das transformações sociais. 2) *Totalidade*. Forma de captar as múltiplas determinações e mediações históricas que constituem a realidade concreta. 3) *Mediação*. Designa os diferentes níveis ou graus de abstrações em relação ao conhecimento culturalmente acumulado e historicamente desenvolvido.

O devido trabalho tem por justificativa a grande necessidade, na atualidade, de uma avaliação do PIBID que se utilize de instrumentais teóricos críticos que permitam superar a aparência do fenômeno e mergulhar na sua essência, revelando o caráter contraditório das ações e dos sentidos atribuídos ao programa. É justamente neste ponto do caráter contraditório que a pesquisa demonstra sua relevância, uma vez que busca compreender quais referenciais normativos estão em disputa na constituição da agenda dos Governos Lula e Dilma, particularmente as concepções de educação e trabalho, e o caminho que têm tomado as políticas de formação e valorização de professores, dando ênfase a análise destas concepções nos documentos que tratam do PIBID.

O Capítulo I – **A economia política, o social e a educação nos governos Lula e Dilma: subordinação e reprodução ampliada da dependência** – apresenta uma reflexão sobre o Estado, hegemonia e bloco de poder, trazendo essa reflexão para pensar o capitalismo dependente, desigual e combinado do Brasil. Também analisa a ideologia da economia política chamada de social-liberalismo e seus desdobramentos no segundo Governo Cardoso e nos Governos de Lula e Dilma.

O Capítulo II – **Antecedentes da educação e política no Brasil: as políticas focalizadas e emergenciais de formação e valorização de professores nos governos Lula** – apresenta os antecedentes da política de formação e valorização de professores no Brasil, centralizando o debate no Governo Cardoso onde são estabelecidas as redefinições dos marcos regulatórios da legislação educacional que iniciam a implementação das políticas

emergenciais e focais de formação e valorização de professores e sua continuidade e consolidação nos governos de Lula e Dilma.

O Capítulo III – **As concepções de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do PIBID: primeiras aproximações** – apresenta os aspectos gerais do PIBID visando situar, a partir de um quadro de referências normativas – legislações, regulamentações –, o movimento do programa nos governos Lula e Dilma. Além disso, neste capítulo é exposta a revisão da literatura sobre o PIBID e as principais contradições do programa, no que se refere às concepções de trabalho docente e formação de professores expressas nos documentos.

E, por fim, a **Conclusão** apresenta que a ênfase dada nos documentos oficiais do PIBID as categorias “profissionalismo”, “produtivismo”, “responsabilização”, “excelência”, “conhecimento prático”, “equidade”, “competências”, “visão sistêmica” e “eficiência”, apontam indícios de uma necessidade de criação, na formação inicial de professores, de processos que viabilizem a captura da subjetividade ou coparticipação necessária para que tanto os bolsistas de iniciação à docência continuem querendo exercer a profissão de professor como os professores das escolas básicas não desistam de ser professores, independente das condições de trabalho, salário e carreira.

2 A ECONOMIA POLÍTICA, O SOCIAL E A EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS LULA E DILMA: SUBORDINAÇÃO E REPRODUÇÃO AMPLIADA DA DEPENDÊNCIA

“É preciso acentuar, portanto, que as práticas políticas somente conseguem ser percebidas por meio da análise da dinâmica do bloco no poder em seus espaços concretos de atuação (acumulação, no campo da luta econômica de classe, e Estado, no campo da luta política de classe). Adotar tal caminho implica em não conceber o Estado por meio de ideias pré-concebidas a respeito do seu papel ativo ou passivo, mas sim adotar uma perspectiva relacional que considera o Estado como a combinação (em maior ou menor grau) da autonomia relativa e da subordinação de determinados interesses de classe, a depender da conjuntura espacial e temporal; e como um elemento intrínseco/endógeno ao processo de acumulação do capital” (OLIVEIRA; PINTO & BALANCO apud COSTA PINTO; et al., 2016, p. 10-11).

A primeira seção objetiva compreender os determinantes mais gerais em relação ao objeto de estudo, a saber: as categorias Estado, hegemonia, bloco de poder e capitalismo dependente. Assim, vamos mostrar que o Estado moderno é resultante do antagonismo inconciliável das classes sociais fundamentais, ao mesmo tempo que representa as classes dominantes. Também iremos apresentar as disputas por hegemonia e os blocos de poder que darão a direção, sobretudo política, em torno deste Estado, exercendo a função ideológica de unidade do “povo-nação” ao passo que organiza a hegemonia de uma ou mais frações e as expõem como interesses gerais da nação. Finalmente, vamos expor uma discussão sobre as particularidades dos países latino-americanos, as quais se expressam a partir de uma forma “típica” de desenvolvimento da produção capitalista em sua forma dependente. Essa forma de integração subalterna modifica os componentes estruturais básicos desses países, criando formas de desqualificação e superexploração da força de trabalho.

A segunda seção busca identificar o contexto econômico e político do segundo governo Cardoso e dos governos de Lula e Dilma, desvelando os blocos de poder em disputas na construção da política, bem como as concepções que nortearam suas ações em torno das políticas públicas de educação. Será apresentado como esta forma de desenvolvimento, que se expressa na imbricação de formas arcaicas e atrasadas com as formas mais modernas e

desenvolvidas, estabeleceu determinantes para as ações desses governos. Embora estes governos defendam a tese da ideologia da economia política chamada de “novo desenvolvimentismo”, é constatado o contrário do que se entende por projeto nacional-desenvolvimentista. Inclusive veremos que nos fins do governo Dilma as ações em torno, especialmente do social, se restringem de tal forma que agudizam os problemas de classe preparando um terreno para a constituição de um padrão de sociabilidade que remonta aos traços da nossa colonização. Nesse contexto, a educação é proclamada como redentora e essencial para o conjunto de estratégias de controle social nos países capitalistas de economia dependente. Veremos que uma das estratégias lançadas pelo capital monopolista se ancora no trabalho precário e improdutivo, o qual esconde a questão da “improdutividade da escola” como constituinte de uma mediação produtiva.

2.1 Acumulação interna de capital, subordinação, reprodução ampliada da dependência e desqualificação e superexploração da força de trabalho

Embora as análises sobre o Estado tenham seu lastro original nas teorias contratualistas do “direito natural” ou jusnaturalismo¹⁶, será no marxismo que estas análises terão uma solução realmente científica, uma vez que são descobertas as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo material. A filosofia marxista apresenta o Estado moderno como resultado do antagonismo inconciliável das classes sociais fundamentais¹⁷, mas que representa a classe social economicamente e politicamente dominante (MARX; ENGELS, 2006; ENGELS, 2002; LÊNIN, 2007).

Marx e Engels (2006) ilustram dizendo que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é ao mesmo tempo sua força espiritual dominante”, isso porque a “classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não

¹⁶ Parte da ideia do “direito natural” que moldam as doutrinas políticas de tendência individualista e liberal. Essa ideia é explicitada particularmente nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau que apresentam a criação de um princípio novo de legitimação do poder político estabelecido por um pacto ou contrato social entre o Estado e sociedade civil (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

¹⁷ De acordo com Theotonio dos Santos (1987, p.45-46), o conceito de classes sociais deve compreender a análise do processo produtivo o qual se distingue: a) o nível de desenvolvimento das forças produtivas; b) o nível das relações de produção (componentes gerais da divisão social do trabalho e das relações de propriedade); e c) as diferentes classes na estrutura social, isto é, as classes básicas da sociedade, as classes intermediárias, em formação, ou decadentes (os diversos setores de classe, relacionando-os entre si num modo de produção ou numa estrutura social) (SANTOS, 1987).

possuem os meios de produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2006, p. 78).

Ao se fundamentar nestas afirmações, Lênin (2007), em seu tempo, ratifica explicando que “como o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da Classe mais poderosa da classe economicamente dominante”, já que “graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada” (LENIN, 2007, p. 30).

A partir dessa compreensão o Estado emerge das relações de produção expressando os interesses da estrutura de classe inerente a essas relações. De modo que, se a burguesia enquanto classe social detém o controle dos meios de produção e do trabalho, esta se constitui como classe dominante e estende o seu poder ao Estado o qual expressa os seus interesses em normas e leis, visando não somente justificar e manter seu domínio por meio da força, coerção, mas obter a partir do discurso, da persuasão, o consenso ativo e a adesão das classes subalternas (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011; DIAS, 1996).

Aparece o Estado, então, com funções voltadas tanto para a coerção (garantindo o interesse da classe hegemônica) quanto para o consenso (institucionalizando e controlando o conflito e legitimando a ordem social), pois ele não pode se sustentar unicamente com o uso da força. Passa assim, o Estado, a ser *permeado por demandas das classes trabalhadoras*, assumindo também novas funções como estratégia de superação das crises, como mecanismo de diminuição da insatisfação popular e dos conflitos dela derivados, como instrumento para garantir ou retomar as taxas de lucratividade, enfim como estratégia de consolidação, legitimação e desenvolvimento da ordem burguesa (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 144; grifos do autor).

A sociedade civil enquanto sociedade burguesa é a infraestrutura econômica – *base* – da sociedade, ou seja, é a esfera da produção e reprodução da vida material através do trabalho abrangendo todo o intercâmbio material dos indivíduos e toda vida comercial e industrial de uma dada fase. Já o Estado é a superestrutura jurídica e política que se levanta a partir desta estrutura econômica e correspondem a determinadas formas de consciência social. Sendo assim, o Estado é uma construção de que se vale uma dada sociedade para se organizar como tal, sendo, ele o elemento subordinado as relações econômicas as quais se configuram como o elemento dominante (MARX; ENGELS, 2006).

É partindo dessa compreensão e de sua situação concreta e histórica que Gramsci, sistematiza uma “ciência marxista da ação política” que concebe o Estado ampliado como promotor de um conceito burguês único da realidade que reproduz as relações de produção

(CARNOY, 1998). Para Gramsci “o Estado não era somente o aparelho repressivo da burguesia; ele principalmente incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura. E hegemonia para ele não equivale à pura dominação, mas à direção social baseada num consenso e aceitação dos setores subalternos” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p 45).

Segundo Dias (1996), em Gramsci a questão central consiste no nexos entre a capacidade de construção de uma visão de mundo e a realização da hegemonia. Assim, “a capacidade que tem uma classe fundamental (subalterna ou dominante) tenha de construir sua hegemonia, decorre de sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma” (DIAS, 1996, p. 10). Nesse sentido, a hegemonia é a construção de uma nova civilização, é uma reforma intelectual e moral, é a criação de um “terreno para ulterior desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular, em direção à realização de uma forma superior e total de civilização moderna (...) da qual o partido dessa classe deve ser o porta-voz e o organizador” (GRAMSCI apud DIAS, 1996, p. 10).

Ao ampliar o conceito de Estado, Gramsci contribui com novas determinações a teoria marxista de Estado, uma vez que entende o mesmo como “todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso dos governados” (GRAMSCI apud MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p 45). Mas é fundamental a compreensão do conjunto de mediações que conformam e esclarecem esse domínio e o consentimento, visto que a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos é um elemento fundamental para o fortalecimento da dominação de classes (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p 45).

É com vista nesse conjunto de mediações que nos valem os estudos de Poulantzas (1985). Para o autor, o Estado é uma síntese da relação entre um jogo institucional particular inscrito na estrutura do capital e uma configuração particular das relações entre classes dominantes. Essa configuração particular decorre da capacidade de um bloco no poder – unidade contraditória entre distintas classes e/ou frações de classes – dirigir e organizar, no interior de uma dessas frações ou classes, o consentimento dos subalternos (POULANTZAS, 1985).

Em relação principalmente às classes dominantes, em particular a burguesia, o Estado tem um papel principal de organização. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa, organiza o interesse político a longo prazo do *bloco no poder*, composto de várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na forma social capitalista (...)

(POULANTZAS, 1985, p. 145).

Poulantzas, se apropriando do conceito de hegemonia de Gramsci, aponta que o Estado capitalista é um “*Estado com direção hegemônica de classe*”, uma vez que, entre essas classes ou frações de classes, uma delas irá exercer tanto a dominação hegemônica no interior do bloco, quando seus interesses são prioritariamente atendidos, como representar o interesse geral do povo-nação em determinada conjuntura histórica (POULANTZAS apud BERRINGER, 2014).

(...) A classe hegemônica é aquela que em si concentra, ao nível político, a dupla função de representar o interesse geral do povo-nação e de manter uma dominância específica entre as classes e frações dominantes; e isto, na sua relação particular com o Estado capitalista (POULANTZAS apud BERRINGER, 2014, p. 26).

Nesses termos, o Estado capitalista, diferente dos Estados pré-capitalistas onde a classe dominante monopolizava as instituições estatais¹⁸, exerce a função ideológica de unidade do “povo-nação”. Mas, ao mesmo tempo, “ele organiza a hegemonia de uma ou mais frações e a expõe como interesses gerais da nação. A relação entre o território e a comunidade nacional arquiteta ideologicamente a nação, e recobre as contradições presentes nas relações de produção capitalista” (POULANTZAS apud BERRINGER, 2014, p.19-20).

O Estado é o representante oficial da sociedade, “[...] lugar onde se decifra a unidade de uma formação [social]”. (...) a formação social é uma combinação concreta de vários modos de produção “puros” com a dominância de um modo sobre os demais. Essa combinação é uma realidade complexa marcada por um desenvolvimento desigual. Em uma mesma formação social podem conviver diversas formas de produção — tipos pré-capitalistas, políticas patrimonialistas e relações capitalistas — com a dominância de um. Assim como podem conviver diversas nacionalidades que são consubstancializadas na ideologia nacional. (...) A estrutura jurídico-política do Estado capitalista é formada pelo direito capitalista e pelo burocratismo. As relações de produção dependem destas estruturas, que por seu turno exercem o duplo efeito de isolamento — constituição de indivíduos juridicamente atomizados — e representação da unidade — criação do corpo político “povo-nação”. Através deles o Estado cumpre a função de desorganizar as classes

¹⁸ Segundo Berringer (2014), nos Estados pré-capitalistas o direito não ocultava o caráter de exploração nas relações de produção, uma vez que ele era essencialmente desigual. Um exemplo disso era Estado escravista que “negava a personalidade jurídica ao escravo, pois o colocava como propriedade do senhor”. Outro exemplo era o Estado feudal que “declarava ao servo a capacidade de praticar atos, que por sua vez se materializavam em obrigações com o senhor feudal. No feudalismo, a divisão da sociedade em estamentos e ordens, na prática, correspondia à desigualdade do estatuto jurídico entre servos e senhores. “[...] A ideologia jurídica feudal não oculta a exploração, ela a apresenta como necessária (BOITO apud BERRINGER, 2014, p.19).

dominadas enquanto organiza as classes dominantes (POULANTZAS apud BERRINGER, 2014, p. 20).

Para Poulantzas a burocracia civil e militar constitui a institucionalidade do Estado sendo ela uma forma de organização do aparato estatal, derivada do direito burguês, a qual exerce uma funcionalidade ao modo de produção do capital. Dito em outras palavras, a burocracia para Poulantzas “(...) *representa uma organização hierárquica, por delegação de poder, do aparelho de Estado, quem tem efeitos particulares sobre o seu funcionamento*” (POULANTZAS apud BERRINGER, 2014, p. 24, grifos da autora).

(...) A burocracia pode representar, no quadro dessa legitimidade, a unidade política do povo-nação; apresenta-se — e pode apresentar-se — como um corpo — neutro, encarnando o interesse geral, e cujo funcionamento político a respeito das classes é assim sistematicamente mascarado (POULANTZAS apud BERRINGER, 2014, p. 24).

Esta forma de encarnar o interesse geral da nação gerando uma complexa organização hierárquica que exerce uma funcionalidade particular ao modo de produção do capital, pôde ser constatada no século XIX, quando o sistema produtivo dos países capitalistas centrais iniciou um processo de transformação que determinou um novo ciclo de expansão capitalista. Esta transformação ficou conhecida como a segunda Revolução Industrial e ficou caracterizada pela produção em série de “máquinas de fazer máquinas”, impactando diretamente o rumo dos países dependentes provocando profundas modificações em seus componentes estruturais básicos (BANBIRRA, 2013).

Tais modificações tinham por finalidade (re)adaptar os países dependentes a se capacitarem em termos de “modernização do sistema produtivo” para satisfazer as demandas da nova etapa de expansão do capitalismo mundial. Esta “modernização” ocorreu em quase todos os países da América Latina, visto que neles havia um “elemento constituído em suas estruturas nacionais que tornava possível o aproveitamento da conjuntura internacional visando a impulsionar o desenvolvimento industrial” (BANBIRRA, 2013, p. 64-65).

“Qual é esse elemento? É a existência de um mercado interno que se expandiu de forma articulada nesses países, devido ao desenvolvimento de relações de produção capitalistas que, progressivamente, chegam a ser predominantes em setores-chave da economia primário-exportadora. Na pecuária argentina e uruguaia, na mineração e em alguns setores agrícolas

mexicanos, no setor cafeeiro brasileiro¹⁹, ou no setor do salitre chileno, a separação entre proprietários privados dos meios de produção, por um lado, e, por outro, a oferta livre da força de trabalho, já caracterizavam a existência de um modo de produção *tipicamente capitalista*, cuja origem data de meados do século XIX (BANBIRRA, 2013, p. 65; grifo do original).

É importante observar que estas “transformações modernizadoras” ocorreram particularmente nos setores produtivos da economia voltados para a exportação devido, justamente, ao seu caráter dependente. Assim, foram iniciadas profundas transformações que responderam as demandas dessa nova fase do capital em pelo menos duas ordens de necessidades: a) o aumento da produção de matérias-primas e dos produtos agrícolas para satisfazer as demandas crescentes da nova fase de industrialização nos países capitalistas avançados; e b) a expansão dos mercados internos desses países, afim de que sejam capazes de absorver a maior quantidade dos produtos manufaturados dos países capitalistas centrais (BANBIRRA, 2013, p. 66).

Esta “modernização” foi acompanhada pelo grau de organização hierárquica da divisão internacional do trabalho onde o desenvolvimento e expansão de algumas economias condicionam o modo de funcionamento das demais. Isso porque nesta estrutura hierárquica “as economias centrais hegemônicas se expandem e se desenvolvem de forma interdependente, porém, com mais autonomia, e seus efeitos repercutem de forma positiva ou negativa sobre os ciclos econômicos e o desenvolvimento das economias subordinadas” (SANTANA, 2013, p. 46-47).

Nesse sentido, é necessário compreender que o caráter dependente e subordinado do desenvolvimento de algumas nações e/ou espaços geográficos é, portanto, resultante do desenvolvimento imperialista do capitalismo em sua fase monopolista²⁰ (SANTANA, 2013). A fusão de capitais bancários com capital de grupos monopolistas de industriais e a partilha do mundo que estabeleceu uma política colonial de dominação monopolista dos territórios (LÊNIN, 2012) conformaram este tipo de desenvolvimento subalterno nestes espaços.

¹⁹ A autora apresenta em nota que o setor cafeeiro, especialmente em São Paulo, a partir da abolição da escravidão desenvolveram produtos apoiados no trabalho assalariado, apesar da sua coexistência com outras formas de exploração do trabalho, como a parceria (BANBIRRA, 2013, p. 65).

²⁰ Fase em que algumas características fundamentais do capital transformam-se em seu contrário por decorrência de um determinado grau de desenvolvimento. Ou seja, é a etapa em que a livre concorrência – característica fundamental do capital – transforma-se em monopólio, “criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu (...) os cartéis, os sindicatos, os trustes e, fundindo-se com eles, o capital de não mais que uma dezena de bancos que manipulam bilhões” (LÊNIN, 2012, p. 123).

Entretanto, sendo a base de funcionamento deste desenvolvimento dependente condicionado pela lógica de desenvolvimento e expansão do capital de outras formações, estas nações, desde o início, encontraram “serias dificuldades para empreender um processo autônomo de desenvolvimento científico e tecnológico, logo, de aumento da capacidade produtiva do trabalho” (SANTANA, 2013, p. 46).

A “base real” sobre a qual a dependência se desenvolve radica-se nos “laços que ligam a economia latino-americana com a economia capitalista mundial” (...) Porém, a acumulação interna de capital, fundada na superexploração da força de trabalho, é o que constitui o fundamento ou a essência da dependência latino-americana. Por sua vez, a economia dependente revela sua essência interna agudizando até o limite as contradições inerentes ao modo de produção capitalista (MARINI apud SANTANA, 2013, p. 45).

É necessário destacar o duplo caráter que esses processos expressaram nesse contexto, haja vista que as transformações modernizadoras as quais geraram uma complexa organização hierárquica de divisão internacional do trabalho também criaram as condições para expansão dos mercados nacionais, engendrando os elementos para a superação das economias que eram voltadas para a exportação (BANBIRRA, 2013).

Na medida em que essas transformações generalizaram as relações capitalistas de produção nos setores-chaves da economia, se *manifestaram na organização social*, passando a serem predominantes através da compra da força de trabalho e da formação de um mercado livre de trabalho. Isto só foi possível pelo fato de o processo de monopolização do capital ter restringido as áreas da economia de subsistência e de autoconsumo, gerando um potencial disponível de mão-de-obra para ser proletarizada no setor exportador (BANBIRRA, 2013, p. 67-68, grifos da autora).

Estas transformações também se *manifestaram no âmbito das forças produtivas, nas mudanças tecnológicas*, introduzindo novos sistemas de produção e de transporte aumentando assim sua capacidade de capitalização²¹, o que resultou em crescimento da capacidade produtiva do setor exportador. Isto cricou como consequência tanto o aumento e dinamismo deste setor, elevando sua capacidade de absorção de mão-de-obra ampliando o mercado interno, como a criação e expansão dos setores complementares ao setor exportador em função de sua economia (BANBIRRA, 2013, p. 70, grifos da autora).

²¹ Direito de apropriação periódica, por parte dos capitalistas, de uma fração da mais-valia produzida pelo conjunto de trabalhadores. Essa fração corresponde, sobretudo, aos rendimentos períodos que provém de várias fontes como títulos de crédito, ações, parcela dos salários que são aplicados na forma de capital monetário – última fase do processo de autonomização da apropriação de mais valor (CARCANHOLO, 2010, p. 05).

O processo de criação, expansão e modernização dos setores complementares à economia exportadora é um elemento de fundamental importância no desenvolvimento do mercado interno, na medida em que promove a absorção de mão de obra ao gerar novos setores, através do aparecimento de uma série de atividades agrícolas comerciais e de serviços em geral (público e privado). (...) Sua dinâmica, ainda que esteja vinculada de forma subordinada à dinâmica do setor exportador, move-se de forma autônoma em relação a este, na medida em que seu desenvolvimento promove um novo processo econômico e se vincula também a esse novo processo econômico que é progressivamente gestado na sociedade: o processo de industrialização (BANBIRRA, 2013, p. 70-71).

As “transformações modernizadoras”, embora criem as condições para expansão dos mercados nacionais de economia dependente e o surgimento de uma burguesia industrial, não acabam com o poder das oligarquias latifundiárias, mineradoras, comerciantes e exportadoras. O que acontece na verdade é uma redefinição de poder onde seus agentes, não variando substancialmente, expandem sua área de domínio junto com a expansão do setor exportador (BANBIRRA, 2013).

Isto porque o processo de industrialização latino-americano foi e é essencialmente contraditório, uma vez que ele se desenvolve gestando sua própria dinâmica, mas necessita do setor exportador para a condição de sua sobrevivência e expansão. O fato é que “seus limites estão dados pela dependência em relação ao funcionamento do setor exportador, que é, em última instância, a dependência em relação ao funcionamento do sistema capitalista mundial em seu conjunto” (BANBIRRA, 2013, p. 77).

Desse modo, devemos compreender que o processo de desenvolvimento industrial nos países dependentes não pode ser reduzido apenas aos impulsos externos suscitados pelas “transformações modernizadoras”, porque tem que ser levado em consideração, sobretudo, o fato que ele é “transformado e orientado pela dinâmica interna de sua estrutura produtiva e pela luta de classes em cada sociedade, pela forma como se resolvem nestas os conflitos das frações das classes dominantes entre si e destas com as classes subordinadas” (SANTANA, 2013, p. 47)²².

²² O autor traz esse apontamento a partir do “olhar” de Marini expresso no capítulo intitulado “Dialética da Dependência”, o qual faz parte de um livro organizado por Emir Sader sob o título de “Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini” e publicado pela CLACSO em 2000. Neste texto Marini; discorre sobre a “legalidade específica” do capitalismo dependente latino-americano, o qual impõe a definição de “graus intermediários” mediante os quais essas leis vão sendo especificadas. Ainda como aponta Marini, determinar a legalidade específica, bem como os graus intermediários, consiste na tarefa fundamental da teoria marxista da dependência.

Trata-se de uma subordinação externa, mas com manifestações internas por meio de arranjos sociais, políticos e ideológicos (...) resultando no organismo social de uma complexa trama dialética de relações. A situação de dependência se configura, portanto, numa (...) relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (MARINI apud SANTANA, 2013, p. 47).

Os capitais gerados no setor exportador dos países latino-americanos são transferidos ao setor industrial fazendo com que os interesses oligárquicos e industriais se mesquem e se complementem, mesmo que cada um tenham suas especificidades. No plano econômico-político-social isto resulta em uma série de conflitos que, mesmo não ocultando seus antagonismos, limitam a uma situação de compromisso constituindo uma base sobre a qual se assenta o sistema oligárquico-burguês.

A burguesia industrial latino-americana já nasce limitada e comprometida com as classes oligárquicas, não apenas porque o desenvolvimento da indústria ocorre no seio do sistema oligárquico – e por oligarquia entendemos todos os setores das classes dominantes vinculados direta ou indiretamente ao setor primário-exportador (...) –, mas também porque, em grande medida, o surgimento dos empresários industriais é produto da simbiose de setores da oligarquia (latifundiária, mineradora ou comercial exportadora) com setores industriais (BANBIRRA, 2013, p. 80).

Em síntese, devemos compreender que o sistema capitalista é estruturado pela sociedade burguesa, infraestrutura econômica – base – que é a esfera da produção e reprodução da vida material de uma dada fase. O Estado por sua vez, é a superestrutura jurídica e política que se eleva a partir dessa base e corresponde a determinadas formas de consciência social. A hegemonia e os blocos no poder decorrem assim da capacidade que uma classe e/ou fração de classes dominantes tem de representar esta consciência social – o interesse geral do povo-nação – e manter uma dominação tanto entre as classes e frações de classes dominantes e entre estas e as classes dominadas.

Identificamos que estes processos foram impulsionados pelas chamadas transformações “modernizadoras”, dos séculos XIX e XX, operadas nos setores produtivos dos países periféricos, particularmente latino-americanos que eram voltados para exportação. Entretanto, devemos ressaltar que apesar dessas transformações serem promovidas pelos impulsos externos, elas foram transformadas e orientadas pela dinâmica interna de sua estrutura produtiva e pelas formas como se resolveram, nestes países, os conflitos das frações das classes dominantes entre si e destas com as classes dominadas.

É preciso registrar que esta forma de desenvolvimento, embora integre os países latino-americanos ao circuito mundial do capital, integra-os de forma subalterna, modificando os componentes estruturais básicos destes países criando novas formas de desqualificação e superexploração da força de trabalho. Pois, a finalidade do projeto “modernizador”, além de fazer frente à superprodução gerada por essa nova etapa, também tinha o objetivo de agregar a expressiva redução da força de trabalho diretamente empregada, a redução de seu valor e o aprofundamento e intensificação de estratégias de controle social (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012).

Diferentes formas históricas de produção, das mais modernas às mais arcaicas, como manufatura, taylorismo, fordismo, além de lamentavelmente, trabalho escravo e trabalho infantil, ainda são práticas conjugadas no presente, conjuminadas num mesmo ramo produtivo ou uma mesma empresa, associadas, por vezes, aos mais avançados padrões produtivos das novas tecnologias, compondo um exemplo claro de desenvolvimento desigual e combinando, típico do capital-imperialismo em nível mundial e agudizado em países integrados de forma subordinada (...) (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 35).

A formação desse novo trabalhador e as novas formas de expropriação do valor do seu trabalho ganham centralidade a partir da perspectiva “globalizante” da economia capitalista, a qual cria referências culturais supranacionais atuando no mercado de símbolos, coisas e seres humanos. Desse modo, “são exploradas, assim, as individualidades, as singularidades e as particularidades que são associadas, de formas induzidas pelas realidades midiáticas, a novos contornos de homogeneidade sob a égide mágica da *globalização*”²³ (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 22, grifo das autoras).

Uma das ideias-força que organiza a pedagogia do capital-imperialismo é a pedagogia das competências, tal como apropriada, de forma hegemônica, pelas forças dominantes, tanto no plano conceitual quanto prático. (...) Constituinte referencial central na definição de políticas tanto de formação quanto de gestão, tanto no âmbito educacional e quanto no do controle e administração da força de trabalho, a noção de competências, pelo que encobre acerca de suas intencionalidades e pelo que promete como panaceia

²³ Segundo Bruno (2009, p. 16), “A globalização da economia decorre do processo de internacionalização do capital que se desenvolve desde o início do capitalismo, já que este modo de produção nunca foi um sistema com características nacionais. (...) No entanto, embora o processo de internacionalização do capital seja inerente a este modo de produção, as suas formas de realização não forma sempre as mesmas, assim como o ritmo em que se processou tem variado no decorrer da história. Foi a partir da Segunda Guerra Mundial, com a maior integração entre os processos econômicos particulares e com a expansão das empresas multinacionais, que a internacionalização do capital acelerou-se”.

para expropriação dos trabalhadores e de flexibilizações das formas contratuais e do processo produtivo (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012, p. 23).

Diante disso, depreende-se que a expansão e a profundidade no setor educacional dessas ideias pedagógicas nos países periféricos, por parte dos países capitalistas desenvolvidos, constitui na contemporaneidade um dos maiores êxitos em termos de intervenção na formação da classe trabalhadora, posto que representa uma “forma exemplar de ingerência estratégica das ‘novas elites orgânicas [que] formam verdadeiros ‘governos privados’ que se ocupam da formulação de macro diretrizes para os mais variados âmbitos de ordem econômica, social, nacional e internacional” (DREIFUSS apud RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012, p. 23).

Neste contexto, a educação é chamada a desempenhar papel essencial no conjunto de estratégias de controle social nos países de capitalismo dependente e subalterno, como a promoção de políticas que viabilize a redução da pobreza da ampla massa de trabalhadores e a criação de parcerias e ações articuladas com empresas, bancos, organizações empresariais que colaboram nos encaminhamentos das políticas de enfrentamento da questão social (MONTAÑO apud RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012, p. 33).

Esse complexo entrelaçamento de ações pedagógicas, nas últimas décadas vem se caracterizando por conjugar, em proporções particulares: a ênfase na educação como solução individual para a precarização da vida e para o intensificado processo de destituição de direitos; captura de movimentos (sociais e sindicais) de organização dos trabalhadores, visando a torná-los coparticipes de sua própria condição de expropriação – pela ‘convenção mercantil-filantrópica’ e pelo empresariamento direto dos setores populares (...) e, ainda, pela ampliação do incentivo ao consumo, inclusive, pelo que Fontes denomina de política de gotejamento (FONTES apud RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012, p. 33).

Devemos ter claro que os processos de desqualificação da força de trabalho, por meio das competências e polivalência e de superexploração pela via da intensificação, alongamento da jornada de trabalho e da convenção do fundo público do trabalhador em fundo privado, são extremamente funcionais e essenciais para o processo de acumulação externa e interna de capital. A desqualificação e superexploração do trabalho e trabalhador nos países de capitalismo dependente e periférico, em particular no setor educacional, é resultado de um tipo de trabalho precário e improdutivo que esconde a questão da “improdutividade da escola”, embora ele mesmo se manifeste como constituinte de uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção.

De acordo com Frigotto (2010), compreender esta mediação entre educação e capital, produtividade e improdutividade da escola, faz-se fundamental para a análise das políticas educacionais em curso no país, visto que a tese da relação “entre educação e desenvolvimento, educação e renda é efetivamente um truque que mais esconde que revela, e que neste seu escondimento exerce uma parcela de produtividade específica” (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Aceitamos que a educação escolar em geral não tem necessariamente um vínculo direto com a produção capitalista; ao contrário, esse vínculo direto tende a ser cada vez mais tênue, em face do movimento geral do capital de submeter de modo não apenas formal, mas real, o trabalhador produtivo às leis do capital. A história do capitalismo, neste sentido, é um esforço crescente de degradação do trabalho e do trabalhador (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

O autor também alude que existem diferentes mediações que se pode estabelecer entre o processo produtivo do capital e o processo educativo escolar, entre elas cabe destacar a que a natureza mediata estabelece que o trabalho produtivo, no interior do movimento de expansão capitalista, coloca gradativamente o seu outro – trabalho improdutivo. Nesse sentido, o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, apesar de ser por natureza distintos, constituem-se como parte de um mesmo movimento da totalidade, isto é, da produção, circulação e realização do valor (FRIGOTTO, 2010).

Diante disso, devemos saber que na medida que a relação mediata entre a estrutura econômica-política-social do capital se efetiva em um dada sociedade de classes, ela expressa os interesses antagônicos de classes que estão em disputa. Disso decorre o conflito entre capital e trabalho que coexiste em todas as relações sociais e perpassa a prática educativa em seu conjunto, revelando a relação de produção e a utilização do saber como uma relação de classes (FRIGOTTO, 2010).

(...) a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Para o autor, assim como o capital em seu processo de acumulação exige cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, a improdutividade da escola parece constituir uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de

produção. A desqualificação da escola, portanto, não pode ser vista somente pelas “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, pois ela é, antes de tudo, um tipo de mediação que se efetiva no interior do sistema do capital em sua forma monopolista ou imperialista (FRIGOTTO, 2010).

A desqualificação da escola, em linhas gerais, constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Essa negação, por sua vez, constitui-se em uma forma de manutenção da marginalização das decisões que balizam o destino de toda uma sociedade. Assim, este processo de desqualificação orgânica ou de improdutividade produtiva conforma a manutenção da sociedade divididas em classes (FRIGOTTO, 2010).

2.2 Hegemonia da ideologia da economia política “social-liberalismo” e as políticas focalizadas na redução das desigualdades sociais nos governos Cardoso, Lula e Dilma

As disputas por hegemonia e os blocos no poder que atuaram historicamente na América Latina são resultantes da combinação, simbiose dos setores da oligarquia com setores industriais. Estas simbioses só se estabeleceram devido a própria formação socioeconômica deste continente onde se desenvolveram, de forma simultânea, modos distintos de produção.

A formação econômica, política, social e educacional brasileira segue esta mesma lógica. Desde o início ela é marcada por essa “heterocronia”, isto é, combinações de distintos modos de produção determinados pela desigualdade do ritmo²⁴. Esta imbricação de formas arcaicas e atrasadas com as formas mais modernas e desenvolvidas foi tensionada pelas “transformações modernizadoras” do século XIX que, apesar de preparar um terreno para o desenvolvimento industrial, não rompeu com os sistemas vigentes até então.

Sodré (1990) e Prado Junior (1998) mostram como no Brasil foi mantido sob o domínio da coroa portuguesa simultaneamente o modo de produção escravista, estabelecido predominantemente por meio do trabalho do negro africano no “engenho” ou na “propriedade canavieira”, e o modo de produção feudal, baseado na relação entre o servo – aquele que fornecia o excedente – e o senhor – os que apropriavam do excedente produzido nas fazendas, lavouras, mineradoras.

²⁴ Em relação ao que ocorreu na Europa onde o feudalismo representou um avanço em relação ao escravismo greco-romano, os modos de produção escravista e feudal no Brasil “não é apenas desigual; ele foge, também, à linearidade, isto é, não obedece a processos constantes e ascensionais, obrigatoriamente” (SODRÉ, 1990, p. 17).

Ora, o quadro brasileiro apresenta, então, a singularidade aparente de desdobrar-se em modos de produção diversos: nas áreas principais, aquelas que fornecem o grosso da exportação, trata-se de escravismo, a base do africano importado. Nas áreas secundárias e subsidiárias – algumas também vinculadas à exportação, mas em escala menor – já não se trata de escravismo. Os missionários, na Amazônia e na zona platina jesuítica, não são proprietários do índio, não compraram o índio –, usavam o índio. Receberam dele contribuições em espécie e em serviços, como senhores que usufruem do trabalho excedente (SODRÉ, 1990, p 16).

Sodré (1990) explica que a formação socioeconômica brasileira no período colonial é caracterizada pelo regime de monopólio comercial, especialização ecológica e ausência inicial de valor da terra e sua ampla disponibilidade. Todo o fluxo de renda da produção escravista era destinado ao exterior. Embora esta produção começasse na colônia e levada à metrópole, não era destinada a este último, uma vez que tudo que era produzido naquela era destinado a outros países europeus, sobretudo a Inglaterra (SODRÉ, 1990).

No tocante à política colonial, podemos entendê-la em duas fases, a saber, a das instalações das capitânicas hereditárias até o advento da mineração – extração de ouro e diamantes – onde a ordem privada é absoluta; e a do advento da mineração até a chegada da corte portuguesa ao Brasil – transferência da corte de D. João e a abertura dos portos da colônia. O Estado colonial brasileiro ocorreu entre o início da colonização à transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro a qual passou a ser a sede da monarquia devido a ocupação da metrópole pelas forças napoleônicas (SODRÉ, 1990).

A transferência da corte portuguesa para o Brasil articulado com o declínio da mineração no início do século XIX produzirá uma crise que vai alterar fundamentalmente as características deste país. As ações de extorsão realizadas pela metrópole portuguesa em relação a colônia chega ao limite extremo, tornando aquela um parasita desta. Somado a isto o fato da metrópole ser apenas um país intermediário forçado nas transações entre os produtos aqui produzidos e os consumidores dos outros países, implicará na decadência deste regime (SODRÉ, 1990; PRADO JR., 1998).

De acordo com Prado Jr. (1998), todos estes fatos configuram uma oportunidade favorável para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, haja vista que essas contradições paulatinamente resultarão na transformação de todos os aspectos do regime de colônia construindo o que entende-se por nação. Um exemplo disso foi a abertura dos portos com a chegada da família real o qual representou “uma concessão que, embora de caráter provisório, estava assegurada pelos dominantes interesses ingleses” (PRADO JR., 1998, p. 128).

Com a abertura dos portos brasileiros e a concorrência estrangeira, sobretudo inglesa, contra que Portugal não se achava em condições de lutar, estava abolido de um golpe o que havia de realmente substancial na dominação metropolitana. Daí por diante esta pode considerar virtualmente extinta (...). Mas o que Portugal perdia, ganhava o Brasil. Aos precários recurso pobre e rotineiro comércio português, mantido até então unicamente pelo privilégio do monopólio, substituem-se largas possibilidades de um livre intercâmbio com todas as nações do mundo (PRADO JR., 1998, p. 128-129).

Mas, devemos compreender que, apesar de este regime ser abalado e até extinto por estas transformações condicionadas pelas “forças exteriores”, particularmente pelo capital inglês, as contradições postas entre o desenvolvimento capitalista brasileiro e a herança do antigo regime colonial implicou em uma série de retardos que somente foram relativamente eliminados após a instituição da república.

A época assinala mudanças particularmente em dois sentidos: o aumento do volume e valor da produção, particularmente a cafeeira, e o desenvolvimento do mercado interno, dois sentidos que confluem na resultante de crescimento do ritmo da acumulação e das relações capitalistas. O Brasil passa a apresentar duas faces, a de um país em processo de modernização, com as referidas mudanças, e a de um país arcaico, com relações de produção incompatíveis com o desenvolvimento. As agitações ligadas a esse ritmo novo é que desembocam nas reformas institucionais do fim do século (SODRÉ, 1990, p. 71).

Em suma, devemos identificar que entre o século XVI e meados do século XIX no Brasil, a economia, política e a sociedade era caracterizada por modelos distintos de produção – escravocrata e feudal. Tudo que era produzido neste período era destinado ao exterior, particularmente a Portugal que detinha o monopólio comercial da colônia, e a política implementada neste contexto era baseada na ordem privada da terra. A partir da crise que foi sendo instalada, a qual culminou na independência do Brasil, surgiram articulações entre este e os países capitalistas centrais, notadamente os ingleses, os quais impulsionaram um desenvolvimento capitalista que, mesmo sendo dependente, resultou na criação de um mercado interno e do trabalho assalariado.

Nos fins do século XIX com a instituição da república incorreram várias transformações e reformas nos planos econômicos, políticos, sociais e educacionais. No plano econômico-político-social merece destaque a criação do mercado de trabalho e da força de trabalho, resultantes da ampliação do espaço de trabalho remunerado no Brasil. Estas mudanças correspondiam ao avanço das relações capitalistas em sua fase monopolista e exigiam destes países a força de trabalho livre, assalariada no lugar do trabalho escravo.

É neste contexto que aparecem as condições para o surgimento das relações fundamentalmente capitalistas e de uma estrutura social em que a burguesia passa a ser a classe dominante e controlar todo aparelho estatal, sobretudo, jurídico e cultural. A isto é dado o título de hegemonia ou revolução burguesa²⁵ que, apesar de enfrentar a resistência das relações coloniais, no âmbito da economia política, se apresentou inicialmente de forma irregular, desigual e ritmicamente lento ou simplesmente como um desenvolvimento desigual e combinado²⁶.

É entre a Primeira Grande Guerra, a crise de 1929 e a Segunda Grande Guerra que intensifica o quadro das “transformações modernizadoras” nos países dependentes, graças ao processo interno de acumulação, sobretudo, pelo crescimento da produção industrial e da ampliação do mercado interno. No Brasil este crescimento da produção industrial se caracterizou pela substituição de importações, crescimento do trabalho assalariado, aprofundamento da acumulação primitiva e difusão, especialmente no Sul e Sudeste, de relações capitalistas.

(...) O Brasil entre 1930 e 1945, praticamente não assumiu responsabilidades de empréstimos externos (...) os investimentos externos ficaram consideravelmente reduzidos. É uma fase de mudanças significativas na acumulação capitalista aqui. Ela toma grande impulso e tem condições políticas que a ajudam. A legislação, em diversos níveis e formas, protege a indústria e assenta no mercado interno o seu desenvolvimento (...) A economia brasileira, assim, não só se afirma como se apóia na acumulação interna e no mercado interno. É, por tudo isso, a etapa embrionária de uma formação nacional autêntica²⁷, que será dificultada pouco adiante (SODRÉ, 1990, p. 138).

²⁵ Processo de mudança que, pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo desenvolvimento das relações capitalistas, permitiu à burguesia torna-se a classe dominante e introduzir as relações superestruturais necessárias à preservação e desenvolvimento de seus interesses de classe (SODRÉ, 1990, p. 91).

²⁶ Neste processo o desenvolvimento se manifesta através de saltos súbitos e de fusões contraditórias onde a desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, manifesta-se com o máximo de vigor e de complexidade nos destinos dos países atrasados. Desta lei da desigualdade do ritmo decorre outra lei, a lei do desenvolvimento combinado, que se expressa na reaproximação de diversas etapas ou combinação de fases distintas de formas arcaicas com as formas mais modernas (TROTSKY apud LÖWY, 1995, p. 77).

²⁷ Segundo Berringer (2014) ao citar Almeida (1995), explica que esta formação nacional ou *nacionismo* é uma ideologia que possui a finalidade de legitimar o “papel do Estado e a ocultação da dominação de classe no interior da formação social. A nação é uma ideologia cuja função é manter a ordem social no interior do território estatal. (...) o nacionalismo é a expressão do sentimento de pertencimento à comunidade nacional: é o efeito ideológico de representação da unidade da estrutura jurídico-política do modo de produção capitalista, o qual está sujeito à luta de classes. A ideologia nacional depende da fração ou classe hegemônica podendo assumir diferentes configurações em função da conjuntura política e das forças sociais. A nação, portanto, é uma expressão típica do modo de produção capitalista” (ALMEIDA apud BERRINGER, 2014, p. 26).

Para Belluzzo (2009), este período é caracterizado como a fase “desenvolvimentista”²⁸ brasileira, uma vez que as medidas realizadas por Getúlio Vargas de compra de estoques excedentes e a moratória para as dívidas dos cafeicultores, no contexto de derrocada de preços do café, causada pela crise de 1929 e depois pela Segunda Grande Guerra, inaugurou uma outra etapa da industrialização do país, por meio da substituição das importações e acúmulo de poder do Estado.

Conforme o autor, a Segunda Grande Guerra impulsionou o crescimento da indústria brasileira de bens de consumo não duráveis como a indústria têxtil, de calçados, alimentos e bebidas, e de alguns insumos processados, como óleos e graxas, vegetais e ferro gusa. Diante da conjuntura de aumento da produção bélica por partes dos países em conflito e a impossibilidade de continuar importando produtos manufaturados, estes setores industriais cresceram rapidamente não só para suprir a demanda doméstica, mas também para atender às exportações (BELLUZZO, 2009).

A industrialização era vista como a única resposta adequada aos inconvenientes da dependência da demanda externa. A renda nacional dependia da exportação de produtos sujeitos à tendência secular de queda de preços e flutuações cíclicas da demanda. A economia brasileira havia mudado e evoluído entre 1930 e 1945. O fazendão atrasado e melancólico do Jeca Tatu cedia espaço para a urbanidade industrial incipiente. Mas velha economia primário-exportadora deixou uma herança de deficiências na infraestrutura – energia elétrica, petróleo, transportes, comunicações –, nas desigualdades regionais e na péssima distribuição de renda (BELLUZZO, 2009, [s.n.]).

Após o fim da guerra, Getúlio Vargas iniciou um processo de desenvolvimento no Brasil que ficou conhecido pela constituição de departamentos industriais que produziu equipamentos, componentes, insumos pesados e bens duráveis. Nesse contexto entra em operação a siderúrgica de Volta Redonda, em 1946, fruto de negociações com o capital norte-americano, é lançado o Plano de Eletrificação em 1951, criado em 1952 o BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – e em 1953 a Petrobrás (BELLUZZO, 2009).

²⁸ De acordo com Gonçalves (2012), “desenvolvimentismo” ou “nacional-desenvolvimentismo” é uma ideologia da economia política fundamentada na concepção neomercantilista do século XVIII e XIX, e sua principal diretriz se baseava na “substituição de importações via indústria nascente” e na “acumulação de riqueza com geração de poder”. Essa diretriz se consolidou fundamentalmente após o fim da Segunda Grande Guerra a partir do trinômio: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo, estando presente tanto nos Estados Unidos quanto na Europa Ocidental, onde “todas as funções do Estado estão presentes, em maior ou menor medida, segundo o país, inclusive no que se refere à atuação de empresas estatais e ao controle estatal sobre a economia” (GONÇALVES, 2012, p. 648).

Em 1956, depois da morte de Getúlio Vargas, entra em cena o presidente Juscelino Kubitschek que, mesmo tendo o seu mandato ameaçado pelos militares, implementou várias ações orientadas pelo Plano de Metas²⁹. Sob a diretriz desse plano que contemplava cinco prioridades – energia, transportes, alimentação, indústrias de base e educação –, Juscelino Kubitschek concentrou os gastos em infraestrutura com a construção de Brasília e a abertura de estradas, como a Belém-Brasília, que integrou o projeto de interiorização do desenvolvimento (BELLUZZO, 2009).

O Plano de Metas articulou, portanto, as ações do governo, do setor privado nacional e do capital produtivo internacional, que já experimentava uma forte expansão. A grande empresa americana movimentava-se dos Estados Unidos para a Europa, então em reconstrução. Ao mesmo tempo, as companhias europeias, em maior número, e as americanas trasladavam suas filiais para os países em desenvolvimento dotados de estruturas produtivas mais avançadas e que apresentavam taxas de crescimento mais elevadas. (...) A análise do Plano de Metas explicita a concepção de um bloco integrado de investimentos na infraestrutura, no setor de bens de capital e de bens de consumo duráveis. As inovações institucionais consubstanciadas nos Grupos Executivos conferiram plasticidade ao aparelho econômico do Estado. (BELLUZZO, 2009, [s.n.]).

Este modelo de desenvolvimento articulou o investimento do setor público, comandado pelas empresas estatais, ao o investimento do setor privado nas três décadas que se seguiram após o fim da Segunda Grande Guerra. Após a crise³⁰ da década de 1970 a qual resultou da intensificação da competição internacional e condicionou novas relações produtivas como o toyotismo³¹ e o neoliberalismo³², o Brasil, sob a diretriz deste último,

²⁹ Cabe ressaltar que este plano foi lançado a partir dos estudos da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e o da Comissão Mista BNDE-CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Neste mesmo período houve também a constituição dos grupos executivos coordenados pelo conselho nacional de desenvolvimento compostos por empresários do setor privado e de técnicos do BNDE, com o propósito de coordenar os programas de investimento e a divisão do trabalho entre o capital estrangeiro e o nacional nas diversas áreas. Essa era a tarefa do GEIA (Grupo Executivo da Indústria Automobilística), do GEICON (Grupo Executivo da Construção Naval), do GEIPOT (Grupo Executivo da Indústria de Transporte), e do GEIMAP (Grupo Executivo da Indústria Mecânica Pesada). Em 1958 foi criada a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) com o propósito de promover o desenvolvimento naquela região (BELLUZZO, 2009, [s.n.]).

³⁰ Entende-se por crise a “manifestação das contradições do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que a unidade nessas contradições é reposta” (MARX apud CARCANHOLO, 2010, p. 02). A crise é a forma pela qual o modo de produção de capital, em um estágio de contradições tal, encontra para, ao mesmo tempo, “manifestar o momento de irrupção das contradições resultantes dos processos de acumulação e o restabelecimento da unidade entre a produção e a apropriação do valor” (CARCANHOLO, 2010, p. 01).

³¹ O toyotismo desenvolveu uma profunda reestruturação das forças produtivas e os aparelhos de hegemonia aliados às mudanças nos mercados e processos de trabalho, envolvendo o conjunto das transformações tecnológicas e organizacionais (BRAGA, 1995, p. 99).

“deixou escapar a oportunidade oferecida pelas privatizações para criar grupos nacionais – privados e públicos – dotados de poder financeiro, com capacidade de competição nos mercados mundiais, comprometidos com as metas de desenvolvimento do país (...)” (BELLUZZO, 2009, [s.n.]).

Em síntese, podemos observar que o período relativo a instituição da república no Brasil até a década de 1980 foi marcado por várias transformações e reformas através das quais se consolidaram um mercado interno de trabalho por meio da utilização da força de trabalho remunerada; um desenvolvimento industrial baseado na substituição de importação e acúmulo de poder estatal, mesmo que em condições irregulares, desiguais e ritmicamente lento; e um modo de regulação intitulado neoliberal, que rebaixou ainda mais os direitos trabalhistas conquistados na fase desenvolvimentista, e um regime de acumulação chamado de toyotismo ou japonês que flexibilizou a estrutura produtiva.

Na década de 1990 as políticas em torno do desenvolvimento nacional no país pareceu sucumbir diante desta intensificação da competição internacional e da integração dos mercados nacionais ao mercado global, sobretudo, o mercado financeiro. “Evaporou a sinergia virtuosa entre o gasto público e o investimento privado”, afirma Belluzzo (2009, [s.n.]). O “tiro de misericórdia” no processo de desenvolvimento nacional foi a proposta de “desenvolvimento” construída pelo Consenso de Washington, reunião em que ideólogos de diversas classes dominantes revisaram os principais pontos do projeto neoliberal com vista em “dar respostas às múltiplas tensões derivadas do acirramento das expressões da ‘questão social’ e da luta política da classe trabalhadora” (CASTELO, 2012, p. 47).

A partir de meados da década de 1990, o projeto neoliberal vivenciou uma crise conjuntural, resultado das crises financeiras do México, Tigres Asiáticos, Rússia, Brasil e Argentina, bem como das reações das classes subalternas, como o levante zapatista e os movimentos globais antissistêmicos. Este conjunto de fatores econômicos e políticos teve rebatimentos na “questão social”, com uma explosão mundial de diversas das suas expressões, como o desemprego, a fome, o pauperismo e a violência (CASTELO, 2012, p. 47).

Desta revisão ideológica do neoliberalismo surgiu o que Castelo (2012) chama de social-liberalismo, uma tentativa de acoplar uma agenda social ao projeto neoliberal, promovendo assim um sincretismo de medidas de estímulo a intervenções pontuais do Estado

³² Como aponta Antunes (2000), o neoliberalismo impôs uma agenda de enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos financeiros, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, e propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados (ANTUNES, 2000, p. 40).

nas expressões mais explosivas da “questão social”. Apesar de essas medidas reconhecerem as falhas de uma economia de mercado e sugerir “ações tópicas” nestas falhas, sobretudo na má distribuição de renda, as medidas em seu conjunto defendem que o mercado é a melhor forma de organização das relações sociais de produção e reprodução.

É preciso reconhecer que a supremacia burguesa na era neoliberal sofreu algumas inflexões que alteram o estado das coisas, não para resolver os problemas advindos da “questão social”, mas justamente para manter a dominação nas suas estruturas mais básicas. Muda-se na margem para o essencial permanecer o mesmo (CASTELO, 2012, p. 48).

De acordo com Castelo (2012), mesmo que a recepção destas ideias no Brasil tenha tido fortes laços com as determinações externas comandadas pelo mercado mundial, devemos analisar esta questão a partir da acumulação interna de capital e das lutas entre as classes e frações de classes no Brasil. As tensões produzidas no fim da ditadura e em torno da Constituição Federal de 1988 geraram várias expectativas, entre elas a que o país “estava sob o controle das organizações de massa” e que o mesmo “seria refundado segundo os princípios de uma democracia efetivamente republicana e participativa” (CASTELO, 2012, p. 49).

O autor mostra que na década de 1990, diante da conjuntura que apresentava, por um lado, uma crise advinda da dívida externa que representou uma “estagflação” – aumento da taxa de desemprego combinado com o aumento da inflação –, e, por outro lado, uma organização coletiva das classes trabalhadoras e a possibilidade de vitória do Partido dos Trabalhadores – PT; as classes dominantes no Brasil rearticularam suas alianças e emplacaram uma ofensiva no setor produtivo submetendo o parque industrial nacional as diretrizes do toyotismo e da revolução tecnológica da microeletrônica.

Castelo (2009) destaca que, embora a vitória de Fernando Collor de Mello tenha representado o primeiro passo político rumo a retomada da supremacia da classe dominante, este não foi suficiente para consolidar o projeto neoliberal “tupiniquim”, uma vez que os escândalos de corrupção de seu governo estabeleceram uma crise nacional que acabou em seu impeachment. Foi preciso mais alguns anos para o bloco de poder formado pelo Partido da Social-Democracia Brasileiro – PSDB, e pelo Partido da Frente Liberal – PFL, implementasse a efetiva inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, “adequando o país aos novos padrões globais da acumulação capitalista sob auspícios de uma reforma gerencial do Estado, além de combater as organizações políticas e sociais dos trabalhadores com repressão e cooptação de suas principais lideranças” (CASTELO, 2012, p. 50).

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).

De acordo com Boito Jr. (2006), durante a vigência desse modelo no país, a política de Estado estabeleceu uma espécie de hierarquia entre os interesses da burguesia brasileira e do capital internacional, configurando um bloco no poder, o qual se empenhou em desmontar os direitos trabalhistas e sociais conquistados pelos trabalhadores no período desenvolvimentista. Tal desmonte assegurou uma unidade política da burguesia, onde as empresas que prezaram em respeitar a legislação trabalhista “usufruem, mesmo que indiretamente, através de seus fornecedores e da prática da subcontratação, da desregulamentação do mercado de trabalho e da redução dos custos que essa desregulamentação propicia” (BOITO JR, 2006, p. 240-241).

O bloco de poder formado pelo PSDB e PFL, sob a direção do capital internacional norte-americano e com o apoio da mídia conservadora nacional, garantiu a implementação destas desregulamentações com a candidatura de Fernando Henrique Cardoso para a eleições de 1994. Após sua vitória em 1995 Cardoso inicia uma contrarreforma no aparelho do Estado guiada pelo economista e ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Mare, Luiz Carlos Bresser Pereira. Apoiado em quatro medidas³³ defendidas por Bresser Pereira como “essenciais” para o Estado brasileiro, o governo Cardoso estruturou uma contrarreforma do Estado que aprofundou as privatizações que começaram no governo Collor-Itamar e consolidou o modelo de regulação social neoliberal no país.

Com o fim do mandato de Cardoso em 2002 e a possibilidade da eleição de Lula foi gerado um clima de muita expectativa no Brasil como um todo, especialmente por parte dos movimentos sociais, sindicatos, instituições públicas, em relação a uma agenda governamental que revertesse o quadro de degradação econômica e político-social em que passava o Brasil. Mas, poucas semanas antes da eleição, no documento-compromisso elaborado em nome de Lula chamado “Carta ao povo brasileiro”, afirmava que “se eleito

³³ Para Bresser Pereira as medidas eram para responder quatro problemas “essenciais”: 1) um problema econômico-político (a delimitação do tamanho do Estado); 2) a redefinição do papel regulador do Estado (problema também econômico-político); 3) um problema econômico-administrativo (a recuperação da governança); e 4) um problema político (capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar) (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 07).

manteria a agenda macroeconômica em curso no governo FHC, respeitando todos os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro” (LEHER, 2010, p. 377).

Longe de ter sido uma peça puramente eleitoral, a *Carta* vem balizando as medidas do seu governo. Com efeito, a convocação de Henrique Meirelles, ex-presidente do Banco de Boston para o Banco Central, de Roberto Rodrigues para a agricultura, de Antônio Palloci para a fazenda, junto com o *staff* das finanças do período Cardoso, confirmaram que seu governo seguiria a mesma trilha aberta por Cardoso, embora promovendo ajustes que fortalecessem a governabilidade, aliás, o principal motivo que levou setores de Washington e da alta burguesia a verem com bons olhos sua eleição e seu governo (LEHER apud LEHER, 2010, p. 377).

Segundo Boito Jr. (2004), apesar da insistência na ideia de que o governo Lula manteve a mesma política econômica herdada do governo Cardoso, é preciso destacar que isto tem obscurecido “o fato de que o neoliberalismo brasileiro entrou numa fase (...) que corresponde a importantes ajustes nas relações de classe e de poder típicas do conjunto do período neoliberal” (BOITO JR., 2004, p. 271). Para o autor, só podemos dizer que houve “continuísmo” da política econômica no governo Lula se tivermos como referência o segundo governo Cardoso, haja vista que o bloco formado pelo PSDB-PFL possibilitou uma integração da grande burguesia interna à política hegemônica do capital financeiro.

A nova fase do neoliberalismo brasileiro é consequência da pressão política da burguesia interna ao longo de toda a década de 1990 e também do *estrangulamento externo*, esse nosso velho conhecido, que ressurgiu nos anos noventa sob a forma da crise cambial de 1998-1999. Resumidamente, o novo arranjo do bloco no poder possibilitou uma integração mais ativa da grande burguesia interna à política hegemônica do capital financeiro, visando, através do crescimento das exportações, obter os dólares e a receita necessários para remunerar o capital financeiro nacional e internacional (BOITO JR., 2006, p. 272, grifos do autor).

Boito Jr. (2004) mostra que, em se tratando da política neoliberal de desregulamentação do mercado, de redução de salários e de redução ou supressão de gasto e direitos sociais, podemos dizer que o governo Lula herdou do governo Cardoso, inclusive, promoveu novas estratégias rumo a essa finalidade.

O governo Lula promoveu também uma nova reforma da previdência social, retirando direitos previdenciários dos trabalhadores do setor público e estimulando os fundos de pensão, e está elaborando um grande projeto de reforma trabalhista e sindical que, na forma que atualmente se encontra, retira o caráter imperativo das normas protetoras do direito do trabalho, suprimindo, na prática, a aplicação de inúmeros direitos dos trabalhadores

(BOITO JR., 2004, p. 272, grifos do autor).

Boito Jr. (2004) apresenta também outro fato determinante do modelo neoliberal nestes dois governos que é a política de privatização a qual marginalizou o médio e pequeno capital em detrimento das grandes empresas monopolistas e imperiais. As grandes empresas do setor bancário, do setor industrial e da construção civil foi quem arrematou em leilões de privatização as empresas estatais desde os governos de Collor passando pelos dois governos Cardoso. Embora no governo Lula os leilões de estatais tenha sido suspensos, a estratégia implementada foi a privatização dos serviços de infraestrutura, por meio da lei nº 11.079, de dezembro de 2004³⁴.

Nas suas linhas gerais ele mantém o privilégio do grande capital: o projeto de lei do governo Lula protege a remuneração do capital privado investido em parceria com o setor público da concorrência, de crises e de outros “imprevistos”, sempre em detrimento de outras funções do Estado-política social, pagamento de fornecedores, etc. A nova privatização mantém a linha da privatização anterior de privilegiar os interesses dos grandes grupos econômicos que, nos governos anteriores, arremataram, utilizando-se das chamadas moedas podres e se valendo de empréstimos favorecidos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), as grandes e lucrativas empresas estatais dos setores siderúrgico, petroquímico, de fertilizantes e de mineração, além de empresas de serviços urbanos (BOITO JR., 2004, p. 274).

O autor ainda mostra um terceiro elemento do modelo neoliberal que se caracteriza como “exclusivista”, que é o fato da marginalização de uma parte do grande capital, isto é, a fração hegemônica no bloco de poder. Ele explica que com a política de abertura comercial e de desregulamentações a favor do capital financeiro na década de 1990, a fração do bloco no poder composta pela burguesia industrial interna foi marginalizada, visto que somente o setor bancário do capital monopolista e imperialista teve seus interesses plenamente contemplados. É nesse sentido que o governo Lula, seguindo a iniciativa do governo Cardoso, operacionaliza um importante ajuste que logrou ampliar a base burguesa de sustentação do neoliberalismo (BOITO JR., 2004, p. 274).

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

³⁴ Na época da publicação deste artigo esta lei ainda era um projeto de lei do Executivo Federal que incluía a proposta de novas formas de Parceria Público-Privadas com a administração pública.

governo Lula a lucratividade do setor bancário foi sempre mais elevada que a do setor industrial. (...) A estabilidade da moeda é imprescindível para que a livre movimentação de entrada e saída de capitais não seja afetada por incertezas e prejuízos que poderiam advir de variações grandes ou abruptas na taxa de câmbio ou nos preços internos. Já a política de juros altos favorece o setor bancário de duas maneiras. De um lado, pelo fato de esse setor, dispondo de maior liquidez que o setor produtivo, ser o principal detentor dos títulos da dívida pública. (...) de outro lado, a política de juros altos favorece o setor bancário pelo fato de fazer parte dessa política a concessão de total liberdade aos banqueiros para estipularem, ao seu bel-prazer, os juros que irão cobrar dos empréstimos que concedem às empresas e ao consumidor –crédito para investimento, crédito para consumo, cheque especial e cartão de crédito (BOITO JR., 2004, p. 274-275).

Não é de se estranhar que ao longo de toda década de 1990 o setor industrial representado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e Confederação Nacional das Indústrias (CNI), desenvolveram várias campanhas e organizaram grandes manifestações contra a política de juros implementadas e a abertura comercial “exagerada”. O autor explicita que esta ação é reveladora das relações contraditórias e complexas da burguesia industrial com a política neoliberal, haja vista que este setor, mesmo tendo resistências a alguns aspectos da política neoliberal, “apoia ativamente a política de privatização, a desregulamentação do mercado de trabalho e a redução dos direitos sociais” (BOITO JR., 2004, p. 275).

A atuação dos industriais tem consistido em repassar para as classes populares o prejuízo que lhes é imposto pelos bancos e pelo imperialismo. Durante os dois mandatos de FHC, a FIESP, a cada novo aperto nos juros e na concorrência externa, solicitava, como uma espécie de compensação, novas privatizações e novos cortes nos direitos sociais e trabalhistas (Boito Jr., 2002: 66). A antiga burguesia industrial interna, a maior beneficiária da política desenvolvimentista do pós-1930, perdeu poder econômico e político durante toda a década de 1990. Muitas de suas empresas foram vendidas ao capital estrangeiro, apossadas que estavam pela política de abertura e de juros altos, outras se converteram em montadoras de componentes importados – como foi o caso de boa parte do setor eletroeletrônico (BOITO JR., 2004, p. 275).

Esta relação contraditória entre a fração burguesa industrial e a fração burguesa liderada pelo setor bancário desencadearam, no interior do governo de Cardoso, duas correntes políticas, que apesar de apresentar-se com interesses contrapostos, não negaram os princípios elementares da política neoliberal. A primeira corrente política se caracterizou como neoliberal extremada, configurando-se de forma dominante e controlando o Ministério da Fazenda e o Banco Central. Já a segunda corrente política se caracterizou como neoliberal

mais moderada, configurando-se de forma bastante minoritária (BOITO JR., 2004, p. 276).

Antes da eleição em 2002, Lula e o PT explorou intensamente este conflito, em particular a insatisfação do grande capital industrial, propagando um discurso contra a especulação do capital financeiro e a favor do capital produtivo. Entretanto, esta propaganda utilizada, sobretudo, em seus comícios de campanha tinha o objetivo de alertar a grande burguesia industrial interna que ela tinha motivos para apoiar a sua candidatura. Mas devemos observar que sua gestão é marcada pelo meio termo, pois manteve a política econômica que dá privilégio ao capital financeiro monopolista e imperial, ao passo que aprofundou a política já iniciada no segundo governo Cardoso de “caça aos dólares” (BOITO Jr., 2004).

Boito Jr. (2004) afirma que, apesar desta manobra, durante o governo Lula muitos setores industriais tiveram a sua cadeia produtiva desorganizada diante da diminuição do peso do produto industrial no Produto Interno Bruto – PIB, e da mudança do perfil da indústria com declínio dos setores mais sofisticados e ascensão dos setores industriais que processam recursos naturais – minérios, papel e celulose, produtos alimentícios. Quem saiu ganhando nesta conjuntura marcada pelas relações comerciais do Brasil com os outros países foi o setor agrícola representado pelo agronegócio.

A política de *caça aos dólares exige*, portanto, prioridade à monocultura de exportação. O governo FHC iniciara os contatos internacionais com os países do hemisfério sul objetivando pressionar os países imperialistas para que eles reduzissem o subsídio aos seus produtos agrícolas e as barreiras tarifárias e as não-tarifárias que impuseram aos produtos agrícolas dos países periféricos. O governo Lula articulou o Grupo dos 22 (G-22), uma aliança dos países exportadores de grão, para continuar perseguindo o mesmo objetivo. A defesa das exportações agrícolas vem acompanhada, tal e qual na *era FHC*, da abdicação de lutar pelo desenvolvimento econômico nas áreas de alta tecnologia, pelo controle dos investimentos estrangeiros e por tudo o mais que, de fato, poderia libertar a economia brasileira do imperialismo (BOITO JR., 2004, p. 278, grifos do autor).

O autor alude que esta política de “caça aos dólares” consiste em um erro brutal de estratégia, uma vez que não questiona a posição subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho e nem a sua função exportadora. Para ele, enquanto houver as políticas de juros e a liberdade para os banqueiros fixarem a taxa de juros, o nível de impostos sobre as empresas do setor produtivo, a política de superávit primário elevado para remunerar os títulos e os juros da dívida, a total liberdade para entrada e saída de capitais, “todo estímulo para a burguesia interna produzir e exportar estará subordinado aos objetivos da política de caça aos dólares e de aumento da receita para remunerar o capital financeiro nacional e

internacional” (BOITO Jr., 2004, p. 279).

O Estado brasileiro, representando o imperialismo e as finanças, redirecionou a produção industrial, resgatou do limbo a agricultura e unificou mais ainda o bloco no poder em torno do modelo capitalista neoliberal. A consequência política dessa nova fase do modelo econômico, tem sido um fortalecimento da posição hegemônica do capital financeiro no interior do bloco no poder, pois que a nova fase tem permitido um alívio na situação do setor da burguesia industrial voltado para exportação e da burguesia agrária (BOITO Jr., 2004, p. 279).

Gonçalves (2011), analisando a economia política do Governo Lula, particularmente a análise empírica de 8 subcategorias³⁵, mostra que, embora alguns especialistas do governo denominem esta nova fase de “novo desenvolvimentismo”, as condutas deste governo, no que se refere ao desempenho da economia e as estruturas de produção, se moveram no sentido contrário ao que seria o projeto nacional-desenvolvimentista. Ele afirma que durante este governo os eixos estruturantes do nacional-desenvolvimentismo foram invertidos ocorrendo o “nacional-desenvolvimentismo às avessas”.

Ao analisar empiricamente as 8 subcategorias, o autor constata: i) desindustrialização, dessubstituição de importações; ii) reprimarização das exportações; iii) maior dependência tecnológica; iv) maior desnacionalização; v) perda de competitividade internacional, crescente vulnerabilidade externa estrutural em função do aumento do passivo externo financeiro; vi) maior concentração de capital; e vii) crescente dominação financeira, que expressa a subordinação da política de desenvolvimento à política monetária focada no controle da inflação (GONÇALVES, 2011, p. 15).

Tabela 4 - Quadro das Características do Nacional-desenvolvimentismo e do Nacional-desenvolvimentismo às Avessas no Governo Lula

³⁵ 1) Estrutura produtiva; 2) padrão de comércio; 3) progresso técnico; 4) origem de propriedade; 5) competitividade internacional; 6) vulnerabilidade externa; 7) concentração de capital; e 8) dinâmica financeira.

Nacional-desenvolvimentismo	Nacional-desenvolvimentismo às Avessas – Governo Lula
Industrialização	Desindustrialização
Substituição de importações	Dessubstituição de importações
Melhora do padrão de comércio	Reprimarização
Avanço do sistema nacional de inovações	Maior dependência tecnológica
Maior controle nacional do aparelho produtivo	Desnacionalização
Redução da vulnerabilidade externa estrutural	Crescente vulnerabilidade externa estrutural
Subordinação da política monetária à política de desenvolvimento	Dominação financeira

Fonte: O Autor (2017)³⁶.

Segundo Gonçalves, o Governo Lula se apresentou com a “inversão de sinais” em relação as características do nacional-desenvolvimentismo original, estabelecendo como eixo estruturantes as características do fenômeno do nacional-desenvolvimentismo às avessas. Para o autor, este fenômeno pode causar sérias implicações no que diz respeito à trajetória futura do Brasil, haja vista que, na medida que o governo Lula implementa esta ideologia da economia política com “sinal trocado”, ele reduz a capacidade estrutural do país de resistir a pressões, fatores desestabilizadores e choques externos.

Gonçalves (2011) aponta ainda que os eixos estruturantes desse fenômeno no governo Lula ocorre em todas as esferas, a saber: a) esfera comercial – desindustrialização, dessubstituição de importações, reprimarização e perda de competitividade internacional; b) esfera tecnológica – maior dependência; c) produtiva – desnacionalização e concentração do capital; e financeira – passivo externo crescente e dominação financeira.

Em consequência, lança-se o país em trajetória de longo prazo de instabilidade e crise no contexto de crescente globalização econômica. Ou seja, durante o governo Lula são cometidos erros estratégicos que comprometem estruturalmente o desenvolvimento do país no longo prazo. A conclusão básica deste trabalho é que no Governo Lula não há “grandes transformações”, “reversão de tendências estruturais” e “políticas desenvolvimentistas” (GONÇALVES, 2011, p. 15).

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

³⁶ Adaptada de Gonçalves (2011, p. 15).

inúmeros programas de complementação de renda.

Implementadas de forma tímida nos governos Cardoso, essa orientação foi ampliada e aprofundada pelo governo Lula, que lhe deu continuidade, sob aplausos do Banco Mundial. De fato, essa política tem limites dados pelo modelo de desenvolvimento vigente. Articula-se funcionalmente ele, como uma espécie de contraface da política macroeconômica ortodoxa baseada em enormes superávits fiscais primários (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 160).

No primeiro Governo Lula houve mais gastos com os serviços e amortizações da dívida pública – maior parte dos encargos especiais – do que gastos com as políticas públicas ou sociais. A estratégia utilizada pelo governo articulou as políticas econômicas ortodoxas e políticas focalizadas de combate à pobreza, a partir da Desvinculação de Receitas da União, possibilitando a redução relativa das políticas universais e garantindo com isso enormes superávits fiscais primários (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

Nessa lógica, as ações do Estado dirigiu-se para os mais pobres e miseráveis, estabelecendo uma linha de pobreza minimalista e empurrou as demais classes³⁷ para a contratação de serviços no mercado, como saúde, educação e previdência; liberando assim os recursos financeiros para serem direcionados para o pagamento da dívida pública, com a criação de elevados superávits fiscais primários. Sintetizando a discussão sobre as metas fiscais no segundo governo Cardoso e no primeiro governo Lula, Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 161) resume assim:

Em suma, há uma brutal transferência de renda do conjunto da sociedade para o capital financeiro e os rentistas, em particular dos rendimentos do trabalho para o capital em geral e dos rendimentos do “capital estritamente produtivo” (pequenos e médios) para os grandes grupos econômicos financeirizados.

Podemos depreender que tais ações no âmbito do Estado, na verdade, se articulam com os “processos de flexibilização e precarização do trabalho, com a ameaça e a retirada de direitos sociais e trabalhistas, em particular na saúde, educação e previdência social”. Desse modo, apesar de elas impactar na redução dos mais pobres, essas políticas focalizadas “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;

³⁷ Filgueiras e Gonçalves (2007), destacam que a classe média e parte da chamada classe média baixa há muito tempo não supre suas necessidades nos precários serviços oferecidos pelo Estado e sim no mercado, particularmente com escolas e planos de saúde privados.

GONÇALVES, 2007, p. 161).

A função dessas políticas consiste fundamentalmente em amortecer as tensões sociais no interior do projeto liberal. É, portanto, este o objetivo essencial de uma política que não tem capacidade de desarmar os mecanismos estruturais de reprodução da pobreza. Ela somente “maneja” a pobreza porque mantém em permanente estado de insegurança, indignação e dependência o seu público alvo, permitindo, assim, a sua manipulação política (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

Em resumo, a política social do governo Lula, tal como a política econômica, é de natureza liberal e coerente com o modelo econômico. Serve de poderoso instrumento de manipulação política de uma parcela significativa da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que permite um discurso “politicamente correto” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 168).

No campo educacional, o governo Lula instituiu um programa que associa a educação a essa luta contra a pobreza, partindo do suposto que é necessário “Uma escola do tamanho do Brasil”. Este programa visava promover no Brasil um espaço público concebido como “promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254), fundados nas políticas públicas de promoção da distribuição de renda e o do acesso dos “mais pobres entre os pobres” a esfera dos direitos.

Após mais de uma década de reformas neoliberais, na sequência de mais de vinte anos de ditadura militar, muitos eram os anseios por justiça social e democracia. A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate. O PT, na sua campanha, recolheria e reafirmaria essa bandeira associando-a à luta contra desigualdade, pela necessidade de uma transformação radical da injusta distribuição de renda e por uma imperiosa retomada do crescimento econômico no país. A educação não era apenas reconhecida como uma política pública fundamental para a construção da democracia, (...) era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

A partir disso, é possível visualizar algumas ações desse governo no âmbito das legislações, que garantiram modificações significativas tanto na educação básica como no ensino superior, a saber: a Emenda Constitucional n. 53/2006; a Emenda Constitucional n. 59/2009; e a Lei n. 11.738/2008.

Na educação básica, podemos destacar a Emenda Constitucional n. 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização do

Magistério – FUNDEB, e representou uma importante ampliação da educação básica pelo fato do governo estabelecer e compreender o seu financiamento em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Também a Emenda Constitucional n. 59/2009 que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os sujeitos entre quatro e dezessete anos de idade. E, finalmente, a ação resultante desta ampliação que configura como uma grande conquista, consiste na instituição da Lei n. 11.738/2008 que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254-255).

Já no ensino superior, pode-se destacar algumas ações que visaram a ampliação do acesso para esta etapa da educação, como a Lei n. 11.096/2005 que cria o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Decreto nº 6.096/2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, e o Decreto n. 6.094/2007 que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como parte estratégica do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O PROUNI é um programa que concede bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior a estudantes egressos do ensino médio em situação de pobreza e foi viabilizada mediante um aproveitamento de vagas disponíveis nas universidades privadas. O REUNI se coloca como programa que tem contribuído para a ampliação do ensino superior, uma vez que se volta para o acesso e a permanência dos jovens em instituições universitárias federais. O PDE, regulamentado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, articula os objetivos do REUNI às metas propostas pelo mesmo contemplando o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos e o combate a evasão e escassez de alunos³⁸ (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

De acordo com Leher (2010), essas ações garantiram a expansão das matrículas, em particular do ensino superior, mas ao mesmo tempo manteve e fortaleceu ainda mais a privatização dessa etapa. Exemplo disso é o ProUni que representa a maior expressão da privatização por meio das PPP, uma vez que era previsto quase que total isenção tributária para as instituições de ensino superior privadas que estivessem vinculada ao programa (LEHER, 2010).

Esta política econômica, social e educacional do governo Lula ganha continuidade no governo Dilma Rousseff. Entretanto, inicialmente ela se apresentará a partir de um estilo contundente da presidenta “coração valente”, muito diferente do estilo conciliador de classes adotado pelo ex-presidente Lula. Para muitos, o governo Dilma apresentava uma nova etapa

³⁸ No Capítulo II, seção II, voltaremos ao debate sobre as políticas para o ensino superior no governo Lula e seus desdobramentos.

de políticas as quais “poderiam domesticar o excludente capitalismo brasileiro, caracterizado por altas taxas de rentabilidade, especialmente do segmento bancário-financeiro, elevada concentração da renda e da propriedade e elevada pobreza” (COSTA PINTO et al, 2016, p. 21).

Isto porque o seu primeiro mandato, especialmente entre 2011 e meados de 2013, foi marcado por este estilo contundente que revelou também medidas contundentes, como a demissão de ministros envolvidos em corrupção, a redução das taxas de juros, a desvalorização cambial e as modificações nos programas de concessões. Com essas medidas Dilma supostamente se colocou para além de Lula, rompendo “o ‘acordo’ entre a cúpula do PT e o setor dominante bancário-financeiro, e avançando no projeto desenvolvimentista – ampliando a frente desenvolvimentista gestada no 2º governo Lula³⁹ –, tendo em vista manter elevadas taxas de crescimento do PIB com a inclusão dos segmentos mais pobres da população brasileira” (COSTA PINTO et al, 2016, p. 21).

Particularmente sobre as medidas de redução das taxas de juros, o governo Dilma adotou um conjunto de ações buscando fortalecer o projeto desenvolvimentista. A primeira foi a redução da taxa da Selic – Sistema Especial de Liquidação e de Custódia, e atacou os elevados lucros dos bancos privados brasileiros através do aumento da concorrência via a redução dos juros aos clientes do Banco do Brasil e Caixa Econômica (COSTA PINTO et al, 2016, p. 21-22).

(...) um dos principais eixos de atuação foi a redução da taxa Selic – que passou, em termos nominais, de 12,5% em agosto de 2011 para 7,25% em abril de 2013 – e o ataque aos elevados *spreads* dos bancos privados brasileiros (...). O discurso contundente da presidenta em 30 de abril de 2012, cobrando mudanças dos bancos privados em relação aos seus elevados juros e *spreads*, emitia sinais que o Estado brasileiro iria endurecer com o setor bancário-financeiro. A leniência com os bancos deveria acabar (COSTA PINTO et al, 2016, p. 22, grifos do autor).

³⁹ Esta frente política desenvolvimentista é composta por parte da burguesia brasileira, do governo do PT e do movimento sindical e popular e foi construída dentro de um contexto favorável de crescimento econômico, de bônus macroeconômico decorrente da economia internacional que permitiu ganhos para todos os segmentos da sociedade brasileira. Mas, deve-se salientar que “essa frente política desenvolvimentista e sua “convivência pacífica” com os segmentos bancários-financeiros (...) foram construídas em meio a inúmeras contradições, as quais foram amenizadas, em termos conjunturais, pelo maior crescimento econômico (acumulação de capital), pela extraordinária bonança internacional e seus efeitos macroeconômicos positivos, e pela habilidade política do presidente Lula – marcado por uma intensa trajetória no movimento sindical, que requer negociação constante – em conduzir essa frágil aliança que se “desmanchou no ar” durante o governo Dilma, acirrando as contradições históricas do padrão de acumulação e distribuição do capitalismo brasileiro (COSTA PINTO et al, 2016, p. 19-20).

A segunda foi a redução das taxas de rentabilidade do setor elétrico – com a redução nas tarifas das contas de energia elétrica – e de serviços de transportes, como portos, rodovias, ferrovias, aeroportos – com a modificação nas concessões públicas. Estas reduções foram implementadas a partir de reformas que objetivavam aumentar os investimentos privados na infraestrutura. No entanto, estas mudanças provocaram grande tensão entre o setor público e o setor privado gerando grandes dificuldades para os avanços dos investimentos em infraestrutura (COSTA PINTO et al, 2016, p. 22).

A terceira atuação do governo Dilma, ainda no primeiro mandato, foi a modificação na gestão da política cambial passando para a dotação de bandas não explícitas com vista em desvalorizar nominalmente o real, e com a finalidade de restabelecer a competitividade da indústria de transformação. Esta modificação acabou por eliminar a política de valorização cambial a qual foi o principal instrumento de controle da inflação no segundo governo Cardoso e nos governos de Lula.

Além do câmbio, o governo adotou um amplo conjunto de medidas de defesa da recuperação da competitividade da indústria, materializado pelo Plano Brasil Maior, que continha os seguintes eixos: (i) a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para automóveis, linhas branca, móveis etc.; (ii) a manutenção do Programa de Sustentação do Investimento (PSI); e (iii) e uma política comercial que proporcionava benefícios aos fornecedores nacionais nas compras públicas e aumentava o valor médio das alíquotas de importação dentro das regras da OMC (LOPREATO apud COSTA PINTO et al, 2014, p. 22-23).

Apesar das medidas adotadas com vista notadamente na consolidação do projeto aprovado pela frente política desenvolvimentista, a nova fase da conjuntura internacional, sobretudo a partir de meados de 2013, desfavoreceu o projeto 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. Mas que também pode ser explicado pela dificuldade em alavancar os investimentos privados e públicos, que vão se deteriorando ao longo da segunda metade do primeiro governo Dilma” (COSTA PINTO et al, 2016, p. 23).

Tal circunstância é ilustrada pelo baixo crescimento da Formação Bruta de Capital Fixo, de 0,7% em média entre 2013 e 2014, em virtude da contínua elevação da taxa de juros Selic a partir de 2013 (que saltou de 7,25% em abril de 2013 para 11% em agosto de 2014), da própria desaceleração econômica (que gerou queda do nível de utilização e da taxa de rentabilidade sobre o capital), das reformas do setor elétrico e das concessões (que inibiram o investimento em energia e em infraestrutura, dois dos maiores segmentos em termos de investimento), e da desaceleração dos

investimentos da Petrobras desde 2011 (em decorrência de seus problemas financeiros, da operação lava jato e da queda do preço do petróleo no mercado internacional) (COSTA PINTO et al, 2014, p. 23).

Costa Pinto et al (2016) destaca que esta desaceleração econômica, articulada a nova fase internacional desfavorável, gerou expressivos impactos negativos na acumulação de capital no país, uma vez que ela resultou na redução das taxas de rentabilidade dos setores dominantes, com a exceção do setor bancário-financeiro. Este último, diferentes dos outros setores, foi o único segmento que viu sua rentabilidade crescer passando de 20,7%, em 2010, para 23,3%, em 2014⁴⁰.

A partir daí, o desenvolvimentismo oferece resistência surda, porém crescentemente enfraquecida, à pressão em favor do choque neoliberal. Nos meses seguintes, além do aumento contínuo dos juros, o corte no investimento público, o aumento da taxa de retorno nas concessões, a diminuição das restrições ao capital especulativo e as privatizações na área de transportes iriam pontilhando a volta atrás (COSTA PINTO et al, 2016, p. 25).

O autor explicita que a queda na rentabilidade das empresas, com exceção do setor bancário-financeiro, afetou de forma negativa a frente desenvolvimentista, em particular, empresários da indústria. Com o objetivos de manter este projeto que, na realidade, entregava as taxas de rentabilidade positivas para a burguesia e mantinha o emprego e a renda para o movimento sindical e popular, o governo Dilma teve que partir para expansão das desonerações e o crédito subsidiado para as grandes empresas industriais (COSTA PINTO et al, 2016, p. 25).

Aliado a essas manobras o fato da presidente Dilma, no âmbito do debate político, apresentar-se como um desastre no campo da habilidade política, sendo, portanto, a antítese de seu antecessor, ajudou o governo a perder de forma gradativa a capacidade de organização e mobilização política. Nas palavras de Costa Pinto et al (2006, p. 25), “A sua incapacidade de dialogar mostrou-se impressionante, já que exibia pouca disposição para a conversação política (...) O governo foi perdendo votações e capacidade de pautar agendas no Congresso Nacional, ampliando a insatisfação no âmbito da cena política”.

A presidenta teve de recuar em boa parte das medidas adotadas no início de seu mandato, com exceção das desonerações. A tensão na cena política e no bloco no poder aumentava a cada dia. O surgimento e a ampliação da Operação Lava Jato ampliou a pressão. O projeto lulista – entendido como

⁴⁰ O setor escolhido justamente pela presidenta “como o alvo de seus ataques através da redução dos *spreads* e da rentabilidade, foi o que obteve melhores resultados” (COSTA PINTO et al, 2016, p. 25).

um modelo socioeconômico de desenvolvimento de centro-esquerda que buscou a coalizão de interesses entre a burguesia e o movimento sindical e popular – findava-se (COSTA PINTO et al, 2016, p. 26).

Esta situação começa a intensificar após sua reeleição no final de 2014. Com o discurso totalmente oposto ao discurso que garantiu o seu segundo mandato, em 2015, o governo Dilma aprofunda as políticas econômicas de cunho neoliberal que manteve a favor dos interesses do setor bancário-financeiro. Seus ministros da Fazenda e do Planejamento implementaram uma política de ajuste fiscal que englobou várias medidas, entre elas a de “cortes lineares de despesas (...), a redução de direitos trabalhistas e a repatriação do capital brasileiro no exterior enviado ilegalmente por nossas elites” (COSTA PINTO et al, 2016, p. 27).

Essas medidas aprofundaram a desaceleração econômica, já em curso, implicando a redução do PIB (-3,2% no acumulado do ano no 3º trimestre de 2015), a expressiva queda do investimento (-12,7 % no acumulado do ano no 3º trimestre de 2015), a elevação do desemprego e a redução da renda real dos trabalhadores. Situação esta que deverá piorar muito com as novas rodadas de ajuste fiscal e com os desfechos empresariais (prisões de empresários, multas e novas delações premiadas) da Operação Lava Jato (COSTA PINTO et al, 2016, p. 27).

Para Costa Pinto et al (2016), a crise do governo Dilma aprofundou-se com o ajuste fiscal, destruindo a já frágil base parlamentar do governo no Congresso Nacional e criando uma fratura no PT. É necessário notar que enquanto parte da base parlamentar aliada votava contra o ajuste lançado pelo governo, a crise política se ampliava, principalmente com o foco dado ao impeachment pelo então presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha.

Independentemente do desfecho do impedimento, o cenário econômico (acumulação do bloco no poder) e político (cena política) refletem uma crise da acumulação do capitalismo brasileiro que é muito mais profunda do que uma crise na cena política. A crise não é só do “presidencialismo de coalizão”, mas sim, também, do processo de acumulação de capital que se manifesta na dinâmica do bloco no poder e em seus rebatimentos na cena política. Não há sinais claros que a crise possa se reverter, seja com o impedimento ou com a manutenção da presidenta Dilma (COSTA PINTO et al, 2016, p. 31).

No setor educacional, o governo Dilma inicia seu segundo mandato em 2015 com o lema “Pátria Educadora”. Este lema é apresentado a sociedade a partir de um documento preliminar elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República –

SAE, e assinado por Mangabeira Unger. Intitulado “Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, o documento preliminar apresenta diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico, onde é dividido em duas partes: “a tarefa” que esboça qual é o ideário do projeto, e as “iniciativas” que elenca um conjunto de ações o qual daria materialidade a este ideário (BRASIL, SAE, 2015).

Com uma proposta de transformação profunda na maneira de ensinar e aprender na educação básica pública brasileira, o documento preliminar apresenta uma via de saída do que é chamado de “enciclopedismo raro e informativo”, além de propor uma reorganização do sistema nacional de ensino, concentrando em quatro eixos: a) organização da cooperação federativa; b) reorientação curricular e da maneira de ensinar e de aprender; c) qualificação de diretores e de professores; e d) aproveitamento de novas tecnologias (BRASIL, SAE, 2015).

Como mostra Luiz Carlos de Freitas, professor da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, em entrevista realizada pela Revista Nova, o documento traz orientações divergentes em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014, desconsiderando todo debate realizado na Conferência Nacional de Educação – CONAE-2014, “da mesma forma que o governo ignorou o próprio Ministério da Educação (MEC), remetendo a elaboração da política educacional para a SAE” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2015, p. 12).

Segundo Freitas, o texto apresenta um modelo educacional pautado na lógica empresarial. Há uma falta de debate no documento sobre a definição do que se entende por “boa educação” ou “qualidade da educação”, uma vez que altas notas em testes padronizados de larga escala são tidos como qualidade. Também, a mudança na relação de ensino-aprendizagem através das trilhas diferenciadas, colabora para o fortalecimento das relações meritocráticas na educação básica (REVISTA NOVA ESCOLA, 2015).

Para o professor, ainda existe mais dois problemas no documento, a saber: a questão do estreitamento curricular a qual centraliza as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática; e a questão da privatização tanto por *vouchers* – espécie de carta de crédito fornecida pelo governo para pagar a escola – como por concessão de gestão – gestão de escolas pelas chamadas organizações sociais que na verdade representam a terceirização da educação (REVISTA NOVA ESCOLA, 2015).

Por fim, ele aponta que o projeto “Pátria Educadora” ignora toda trajetória de mais de 20 anos de pesquisa em avaliação e políticas educacionais no país, caminhando rumo ao modelo de educação empresarial que desmoraliza os professores e aumenta a segregação escolar, por meio de “avaliações, processos de certificação e pagamento de bônus, combinado

com um intenso apostilamento da prática docente. Isso conduzirá a uma desqualificação do educador” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2015, p. 13).

As repercussões sobre a Educação Infantil vão se fazer sentir na forma de uma escolarização antecipada. Isso é o que se pode notar nos países que estão se valendo dessas políticas empresariais. Não é previsão, é o que as pesquisas mostram hoje nesses países. O documento da SAE é a oficialização disso tudo. Não é um texto para “ser otimizado”, mas rejeitado (REVISTA NOVA ESCOLA, 2015, p. 13).

Em síntese, pode-se depreender que o primeiro governo Dilma foi marcado por “medidas contundentes” as quais ampliaram a frente desenvolvimentista criada no 2º governo Lula avançando no projeto de crescimento da indústria nacional, de elevadas taxas de crescimento do PIB e da inclusão dos segmentos mais pobres da população brasileira. Mas, a nova fase da conjuntura internacional a partir de 2013 implicou impactos negativos na acumulação interna de capital gerando reduções das taxas de rentabilidade, especialmente dos setores industriais produtivos, com a exceção do setor bancário-financeiro.

Isso ajudou o governo Dilma, em seu segundo mandato, a perder de forma gradativa a capacidade de organização e mobilização política e aprofundou a crise política que se findou depois do impeachment. No setor educacional não foi diferente, pois o seu governo tentou emplacar uma mudança profunda na relação de ensino-aprendizagem fortalecendo a meritocracia e a responsabilidade adotada pelo governo Lula. Com a finalidade de fortalecer o modelo empresarial na educação, Dilma promove uma tentativa de privatização total da educação pela via dos “vouchers” e das concessões de gestão.

3 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO BRASIL: AS POLÍTICAS FOCALIZADAS E EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NOS GOVERNOS LULA

“O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis” (TANURI, 2000, p. 85).

Este capítulo está subdividido em duas seções. A primeira seção busca reconstituir a política de educação superior no Brasil, destacando os principais marcos normativos da formação e valorização de professores no segundo governo Cardoso e nos dois governos Lula. A segunda seção procura encontrar elementos que fundamentem a tese das políticas focalizadas e emergenciais para a formação e valorização dos professores no governo Lula, particularmente a partir de 2007 com a instituição do Decreto n. 6.094/2007 que aprova o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual regulamenta o PDE, a aprovação do Decreto nº 6.096/2007 que institui o REUNI e a criação da Lei n. 11.502/2007 que modifica a estrutura da CAPES.

3.1 As políticas de formação e valorização dos professores para a educação básica: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro

A história das políticas de educação superior, particularmente de formação e valorização de professores do magistério da educação básica surgem, de forma institucional, na Europa do século XIX com a criação das Escolas Normais, que tinham por finalidade a preparação de professores. Nesse contexto também é inserida a distinção entre a Escola Normal Superior, que tinha por objetivo formar professores de nível secundário, e Escola Normal Primária a qual possuía o objetivo de preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2008b; TANURI, 2000).

No Brasil, a formação de professores também tem origem no século XIX, após a independência, quando se começa a falar sobre a organização da instrução popular. Durante todo período colonial não havia preocupação explícita com a questão da formação de

professores no país⁴¹. Esta preocupação somente veio à tona a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada em 15 de outubro de 1827, que “consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que ‘os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital’” (TANURI, 2000, p. 63).

Devido a falta de um projeto de educação nacional neste período, o modelo que se implantou nestas escolas de primeiras letras foi o europeu, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites de formação cultural europeia. Entretanto, é preciso destacar que, apesar de o projeto educacional ter sido notadamente transplantado das instituições europeias para o Brasil, este foi articulado com o contexto nacional e com as contradições internas da sociedade brasileira (TANURI, 2000).

É nesse sentido que devemos saber que as políticas de educação superior no Brasil, particularmente de formação e valorização dos professores até o final da década de 1980, apesar de não estabelecer um padrão mínimo de qualidade e produzir a desvalorização da profissão docente (SAVIANI 2008), elas devem ser registradas, em escala reduzida, “como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior” (TANURI, 2000, p. 84).

Entretanto, entendemos que será na década de 1990, particularmente no governo Cardoso, que ocorrerá uma intensificação das ações sob a égide da “redefinição do Estado” visando, sobretudo, redefinir os marcos normativos da educação com base na recontextualização das diretrizes dos organismos internacionais (LEHER, 2010). O bloco no poder que conformou uma unidade política da burguesia no setor educacional deste governo promoveu inúmeras ações públicas com a finalidade de rebaixar a formação de professores e de desvalorizar e precarizar o trabalho docente.

Um exemplo disso foi a (contra)reforma universitária ou do ensino superior que, além de servir como dispositivo para iniciar o processo de privatização desta etapa, atribuiu a educação um papel fundamental de “internalização dos interesses das classes dominantes” que devem ser conciliados tanto quanto possível por meio da “falsificação de consensos”. Nesse

⁴¹ De acordo com Saviani (2008), de meados do século XVI até a década de 70 do século XVIII predominou aqui um pedagogia “jesuítica”, a qual manteve uma estreita relação com os processos de colonização e catequese. O papel e significado do “ser” professor eram atribuídos pela igreja católica e o desempenho de atividades era realizado pelos padres. A partir da década de 1870 ocorrem profundas alterações no modelo educacional brasileiro, decorrentes das denominadas “reformas pombalinas” da instrução pública que entre tantas ações cabe destacar a expulsão dos jesuítas do Brasil e a criação das escolas que tinham por natureza estudos menores – ou secundário –, e as escolas que tinham por natureza os estudos maiores – ou universitário.

contexto também são criadas estratégias “utilizando o álibi da “participação” da sociedade civil para que os trabalhadores restrinjam suas demandas e apresentem pautas de reivindicações rebaixadas, negociem saídas que não interessam ao trabalho e, sim, ao capital” (FIGUEIREDO, 2011, p. 76).

De acordo com Shiroma, Moraes, Evangelista (2003, p. 129-130), ao discutir sobre a (contra)reforma universitária no governo Cardoso não podemos perder de vista “a mudança do conceito de universidade, resultado da determinação política de diversificar o “ensino superior”, reduzindo a universidade a uma de suas modalidades”. Levando em consideração estas questões, devemos então seguir, no mínimo, dois caminhos de análise: o da vasta produção que emana de órgãos governamentais variados, cada qual aportando orientações e normas ao ensino superior; e o da grande quantidade de documentos internacionais dos quais procedem algumas das diretrizes presentes nos textos oficiais e que portam o germe de muitas das recomendações para a formação docente.

Várias foram as perdas, mas talvez uma das mais importantes, como vimos, seja relativa ao conceito “universidade”, que cedeu passagem ao conceito “ensino superior”, de acordo com as propostas defendidas pelo Banco Mundial. Em seus documentos, o ensino superior designa todos os níveis de educação posteriores ao secundário, tornando-se equivalente a um nível terciário. (...) Essa “inovação” na terminologia, aparentemente pouco expressiva, traz consigo implicações importantes às clássicas funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. O conceito de extensão foi gradativamente suprimido dos documentos, desfraldando-se o papel do ensino superior de prestador de serviços, intimamente articulado às demandas do mercado (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2003, p. 136).

Minto (2006, p. 141) mostra que a partir de 1995 as universidades e centros universitários privados atingiram “o ‘estrelato’, com exposição sistemática na mídia e nos meios de comunicação de massa, frequentando editoriais de jornais e revistas com uma periodicidade inédita”. É também se favorecendo desses meios de veiculação que Cardoso apresenta uma suposta ineficiência das universidades e IESP, a escassez de recursos para essas instituições e a necessidade destas serem reformadas à luz de critérios econômicos e mercadológicos (MINTO, 2006).

Trata-se (...) de uma nova “celebração” da educação, porém em termos diferentes do momento histórico antecedente, no qual o intuito desta estava intimamente ligado ao ideal de construção de um projeto autônomo de capitalismo no Brasil, na trilha da nacional-desenvolvimentismo. A “centralidade da educação” agora é posta, ao contrário, nos termos das

“virtudes do mercado”, cuja exposição na mídia torna-se imprescindível e parte indissociável de sua lógica de expansão e acumulação (MINTO, 2006, p. 142).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p. 142) ainda apresentam que esta (contra)reforma foi norteada por vários documentos lançados por organismos internacionais⁴² onde orientaram diversas ações no governo Cardoso, entre elas: a) a substituição do conceito “universidade” pelo de “ensino superior”; b) a diversificação das instituições terciárias; c) a ampliação das instituições privadas; d) a retração do Estado na manutenção das instituições públicas; e) o fortalecimento da busca de financiamentos externos; f) o oferecimento de serviços que atendam à demanda de empresas; e g) a prestação de assessorias e consultorias sob regime de parceria.

É com base nas diretrizes recontextualizadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado que foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB se apresentou com o objetivo de criar e estruturar um sistema de ensino no país, buscando organizar a educação escolar, as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos educadores, os níveis e modalidades de ensino, os requisitos para formação e valorização do magistério e seu financiamento (BRASIL, MEC, 1996). Mas, ao analisar o documento pode-se inferir e interpretar que se trata de um documento enxuto que deixa em aberto para a sua regulamentação e implementação, a definição de boa parte dos objetivos e conteúdos do sistema escolar brasileiro (CARVALHO, 1996).

É importante observar que tanto a construção como a implementação da LDBEN se configurou dentro de um processo contraditório e polêmico que “ignorou a trajetória de reflexão e discussão da própria área de educação, representada por suas entidades, consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal, em que um Estado mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 382). Além disso, os Decretos que regulamentaram dando novas redações a LDBEN, a saber, o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, e, por último, o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001; efetivaram inúmeras iniciativas legais por parte do Governo Cardoso que conduziu ao estágio de total privatização do sistema educacional (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2003).

⁴² Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, entre outras.

O Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro” e, com este ato, dividiu, formalmente, a conhecida história da Nova LDB: um primeiro momento, caracterizado por amplos debates entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.) e outro, atrelado à orientação da política educacional governamental e assumido pelo professor homenageado. Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada (CARVALHO, 1996, p. 81).

No tocante ao trabalho e formação docente, a lei apresenta, no artigo 62º, que o exercício da profissão docente na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e, no artigo 67º, incisos II, III, IV, V e VI, que a valorização destes profissionais ficará a cargo dos sistemas de ensino que devem assegurar, entre outras, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho” (BRASIL, MEC, 1996, p. 20-21).

Sobre o artigo 62 da LDBEN pode-se observar que, apesar de isso significar um importante passo para avançar na histórica pauta da formação e valorização de professores do magistério da educação básica, é necessário observar que até hoje muitos professores não possuem formação em nível superior e mais ainda não possuem formação na área em que atuam. Além disso, é importante destacar que, mesmo que os governos nesses 21 anos assegurassem a formação de nível superior para todos os professores em exercício na educação básica, a qualidade dessa formação teria que ser massivamente debatida, haja vista os já destacados processos que buscam introduzir hábitos e habilidades dos ramos empresariais e da iniciativa privada.

Outra questão a ser destacada se refere ao artigo 67º da LDBEN que apresenta que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada de professores do magistério da educação básica, bem como as condições adequadas de trabalho, salário e carreira. Sabemos que esse ponto deve ser considerado como essencial no debate sobre formação e valorização docente, uma vez que as políticas implementadas, até então, ainda não vislumbrou tal

horizonte. Ao contrário, a histórica falta de políticas para estes profissionais tem resultado em uma também histórica escassez e evasão de professores desta modalidade e de alunos para os cursos de licenciatura das IES.

Nessa esteira, outro grande marco legal implementado por esse Governo que, optou por abrir caminho para a materialização das políticas neoliberais, em detrimento das proposições de resistência apresentadas pela sociedade civil organizada e, acima de tudo, conduziu a novos processos de privatização na Educação Superior no Brasil, se constituiu no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2001⁴³. De acordo com Dourado (2011), os rumos do PNE apresentaram diretrizes e metas sem garantias de organicidade interna, paradoxos em sua articulação interna, sobretudo nas concepções norteadoras, no financiamento e na gestão da educação e, por último, ao articular às políticas e programas já efetivados, o plano promove novas formas de privatização e a manutenção da lógica público-privada, especialmente na educação superior no país (DOURADO, 2011).

Limites estruturais significativos em relação à sua organicidade e à articulação entre sua concepção, diretrizes e metas e o potencial de materialização na gestão e no financiamento da educação nacional. Os vetos ao PNE e a ausência da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, como preconizava a constituição Federal de 1988, traduzem os limites estruturais à implementação do Plano. Outras limitações devem-se à diretriz político-pedagógica vigente à época, que naturalizou no PNE, por exemplo, a adoção de políticas focalizadas, ao enfatizar o ensino fundamental em detrimento de uma ação articulada para toda educação nacional (BRASIL, MEC apud DOURADO, 2011, p. 29).

No que se refere à valorização do trabalho docente e formação de professores, o PNE (2001-2010) estabelece várias diretrizes e princípios que de certa forma avança em sua formulação conceitual. Entre as diversas diretrizes, pode-se destacar: a) sólida formação teórica com ampla formação cultural; b) atividade docente como foco formativo; c) integração entre teoria e prática e contato com a realidade escolar; d) pesquisa como princípio formativo; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; e) compromisso social e político (BRASIL, 2001).

Porém, cabe ressaltar que com os vetos ao PNE e a ausência de regulamentações em vários casos específicos, estas diretrizes, que absorvem algumas reivindicações da histórica

⁴³ O Plano Nacional de Educação resulta das disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que foi alterado pela Emenda Constitucional 59/2009. O PNE se efetiva com a Lei nº 10.172 de 9/1/2001, entretanto, “não constitui base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional” (DOURADO, 2011, p. 30).

pauta da ANFOPE, foi inviabilizado e em seu lugar foi priorizado uma formação fragmentada apoiada na prática excessiva – professor “tarefeiro” – que reflete apenas o cotidiano de sua prática, excluindo a compreensão sobre os determinantes que operam na educação, bem como sobre as condições de trabalho, salário e carreira.

Por fim, vale destacar que no governo Cardoso também ocorreu a implementação da proposta das “Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, por meio da Resolução CNE/CP1, em 18 de fevereiro de 2002. Podemos dizer de antemão que tais propostas são fundamentais para compreender as políticas de formação no Brasil formuladas pelo Governo Cardoso próximo ao fim de seu mandato.

Levando em consideração o estudo realizado por Moraes e Torriglia (2003) sobre “Pesquisa e conhecimento nas diretrizes para a formação docente”, destacamos duas versões de um mesmo documento denominado de “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, lançado pelo MEC. A primeira versão foi publicada em maio de 2000 e a segunda versão foi publicada em abril de 2001 através do Parecer CNE/CP 009/2001. Entretanto, foi este último documento que serviu de base para as propostas da Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

Em conformidade com as autoras, observamos que tanto a primeira versão como a segunda versão do documento analisa a relação dos docentes com os conteúdos a serem ensinados na escola básica, apontando problemas e até indicando que tem sido insatisfatória sua abordagem no momento da formação inicial. De acordo com os dois documentos, para superar essa insatisfação deveria “favorecer o ensino e aprendizagem, suplantando o dissenso entre o ‘pedagogismo’ e o ‘conteudismo’”⁴⁴ (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 50).

Segundo Moraes e Torriglia (2003), os documentos também não “economizam” nos atributos para qualificar o perfil desejável do docente, destacando a ideia de um profissional formado para dominar um conjunto de competências de acordo com as demandas da “sociedade do conhecimento”. Este conjunto de competências deve ser cultivado ao longo da vida e deve também assegurar o “comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos com vistas à construção de uma sociedade democrática e forneçam o entendimento de que a

⁴⁴ Tanto a “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, lançada em maio de 2000, quanto Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001, sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; concordam que o pedagogismo seria a “grande ênfase à transposição didática dos conteúdos” e o conteudismo a “atenção quase exclusiva a conhecimentos que o estudante deve apreender” (BRASIL, MEC, 2000, p. 26; BRASIL, MEC, 2001, p. 22).

escola exerce um papel social de alta relevância” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 51).

As importantes competências definem-se, também, como relativas ao domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, à articulação interdisciplinar, ao conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação e ao próprio gerenciamento do desenvolvimento profissional. Para cumprir metas tão desmedidas, inspiradas, talvez, no “superdocente” sugerido por Jacques Delors (1998), lê-se, na versão de 2001 do documento (p. 45-50), que o futuro professor deverá transitar pelos vários “âmbitos do conhecimento”, apresentar cultura geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de ensino, conhecimento pedagógico, conhecimento experimental, assim por diante (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 52).

Ainda, Moraes e Torriglia (2003) identificam que sobre a questão do conhecimento, na primeira versão do documento, a referência é clara quando se refere ao conjunto de saberes necessários à composição da competência docente⁴⁵. Já na segunda versão do documento, versão esta que serviu de referência para a resolução em questão, abandona a ideia de conhecimento e de saberes que estão presentes na primeira versão⁴⁶. Isso porque nesta última “a formação profissional articula-se diretamente com o desenvolvimento das competências e não mais com saberes ou conhecimentos” (CAMPOS apud MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 53).

Além disso, no que diz respeito à compreensão de pesquisa, os documentos concordam definindo em dois níveis, a saber: a) o nível que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor (atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos); e b) o nível acadêmico ou pesquisa científica (conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica) (BRASIL, MEC apud MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 53-54).

Esta resolução que instituiu as diretrizes e estabeleceu o conjunto de princípios e procedimentos a serem observados nos cursos de formação docente do país, apesar de ser bem

⁴⁵ São eles: “saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor” (BRASIL, MEC, 2000, p. 54).

⁴⁶ Diferente da primeira versão do documento, a segunda versão propõe como norte as “situações e relações interpessoais que ocorrem na escola (...) Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional (...) Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico (...) Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (...) Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças (...)” (BRASIL, MEC, 2001, p. 44).

construída e elaborada, tem uma precariedade no que diz respeito aos alicerces, base referencial, e possui questões óbvias, as quais foram apropriadas dos setores críticos da educação e que dificilmente se poderia não concordar com algumas de suas afirmações (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 49).

Apoiados em Leher (2010), podemos depreender que o governo Cardoso foi abertamente contra a educação pública e sua gestão foi marcada por confrontos sistemáticos com entidades educacionais, movimentos organizados da sociedade civil e com os sindicatos da educação. Esse optou pela mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa, focalizando o nível fundamental e a formação profissional de natureza instrumental, tendo em vista construir um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de “trabalho simples”, isto é, preparação técnica de caráter unilateral visando o aumento da produtividade.

3.2 As políticas focalizadas e emergenciais de formação e valorização de professores no governo Lula: os reformadores empresariais da educação e o problema da escassez e evasão de professores e alunos

A possibilidade da eleição de Lula em 2002 gerou um clima de expectativa entre os educadores e as entidades e sindicatos que representavam os trabalhadores da educação, uma vez que o PT tinha grande inserção no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, nos CONEDs, e também tinha grandes referências educacionais como Paulo Freire, Florestan Fernandes, entre outros, anteriormente vinculados ao partido. Porém, a Carta direcionada aos interesses das elites financeiras e industriais rompe com o passado mais distante do PT e acaba enterrando as expectativas das entidades educacionais mais críticas.

Já na posse do primeiro ministro da educação do governo, Cristovam Buarque, era perceptível a desenvoltura do Banco Mundial. A concepção de que a educação superior deveria ser ampliada por meio de educação à distância, lógica do controle por meio da avaliação e adesão à agenda da OCDE/Unesco, da “educação ao longo de toda vida” (Relatório Jacques Dellors), sugeriam que agenda do Coned não teria lugar nas políticas educacionais, embora expressasse os melhores anseios dos educadores (LEHER, 2010, p. 377).

Segundo Leher (2010), no início do mandato de Lula, em 2003, a antiga unidade da ação dos sindicatos do serviço público, particularmente da educação, começou a se desfazer. Os sindicatos dirigidos pelas correntes da base do governo como o PT, o Partido Comunista do Brasil – PC do B, entre outros, rapidamente atuaram no sentido de desconstruir o FNDEP,

o que foi logrado com êxito no Fórum Social Mundial – FSM, de 2005. O fomento as políticas de parceria público-privadas – PPP, na educação superior foi a maior expressão do governo Lula e intensificou ainda mais as tensões entre as entidades que atuavam no Fórum, uma vez que essa política feria o princípio basilar do mesmo que era verbas públicas para as escolas públicas (LEHER, 2010, p. 378).

Com o objetivo de promover políticas sociais focalizadas para a redução da pobreza, particularmente a redução das desigualdades educacionais regionais no país por meio da equidade, este governo desenvolve uma agenda marcada pela “responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 328). Ademais, devemos saber que diante do aumento das matrículas da educação básica, em especial do ensino médio, e da crescente demanda pela formação no ensino superior⁴⁷, o governo Lula não só deu continuidade ao modelo de expansão dessas etapas do governo Cardoso, como também o consolidou (SILVA JUNIOR, 2007).

No âmbito da educação básica, a implementação de uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos, por meio do PAR – Programa de Ações Articuladas, e do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, condicionou e sobrecarregou o trabalho dos professores. Este tipo de política teve por finalidade a reestruturação do trabalho docente – reorganização do trabalho escolar – sob o signo de uma “maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (...). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Ainda, esta reorganização ao combinar um alongamento do tempo de trabalho laboral ou trabalho excessivo (DAL ROSSO, 2013) com uma ampliação das funções e uma maior

⁴⁷ Segundo Silva Junior (2007, p. 90), com base nos dados do Mec/Inep/Seec, as matrículas no ensino médio passaram de mais de 5 milhões em 1996, para mais de 8 milhões em 2002, representando uma expansão de 34,1%, e a proporção dos aprovados na última série do ensino médio, em 2001 por exemplo, era na casa dos 2 milhões.

responsabilização tem resultado na intensificação e precarização do trabalho dos profissionais da educação. Essas condições de trabalho aliadas aos processos de intensificação do trabalho têm provocado a evasão de professores da educação básica (LAPO; BUENO, 2003) e perda da identidade deste profissional, bem como o adoecimento dos mesmos, particularmente pelo “sobre-esforço” e “hipersolicitação das capacidades psicofisiológicas” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005)

Devemos ter claro que o bloco no poder que liderou as ações em torno da agenda política para o setor educacional e consolidou estes processos é composto pelo o movimento empresarial que ficou denominado de “Compromisso Todos Pela Educação”. Para Leher (2010), Freitas (2012) e Adrião e Garcia (2008), o governo Lula desde sua apresentação em 2007 deixou explícito que quem iria assumir a elaboração e implementação da agenda educacional iria ser os reformadores empresariais da educação – grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante.

Conforme os estudos de Leher (2010), Peroni (2010), Peroni, Oliveira e Fernandes (2008) e Peroni e Caetano (2015), os grupos econômicos tidos como os mais relevantes são: 1) Instituto Ayrton Senna; 2) Fundação Roberto Marinho; 3) Fundação Victor Civita; 4) Fundação Leman e Itaú BBA; 5) Fundação Bradesco 6) Grupo Gerdau; 7) Fundação Educar Dpaschoal; 8) Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário; 9) Grupo Ethos; 10) Grupo Pão de Açúcar; 11) Cenpec; 12) Comunidade Educativa-Cedac; 13) Instituto Inspirare; 14) Instituto Natura; 15) Instituto Unibanco. Para esses autores, na realidade essas entidades ocultam o seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público.

Esta incorporação da agenda empresarial pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação”, ocorre por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este apresenta as primeiras regulações sobre as responsabilidades dos gestores no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também lançado em 2007, e que na prática revoga o PNE (2001-2010) e institui diversas iniciativas focalizadas e fragmentadas na educação como um todo.

Como afirma o documento lançado pelo Ministério da Educação – MEC, intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas”, o PDE está sustentado em seis pilares:

- i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e

vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (BRASIL, 2007, p. 11).

O decreto 6.094/2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece 28 diretrizes para a melhoria da educação básica e deve “ser implementados pelos municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União, por meio de adesão voluntária. Como contrapartida, a União oferece apoio técnico e financeiro, com prioridade para os municípios com os piores desempenhos aferidos pelo Ideb” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 788).

O governo federal, ao normalizar o Compromisso, estabeleceu que o Ideb “será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão do Compromisso” (...) A implementação das diretrizes e o alcance das metas previstas foram operacionalizados, por sua vez, por meio do PAR, definido pelo Decreto 6.094 como “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes” (BRASIL apud ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 788-789).

De acordo com Freitas (2012), ao analisar a lógica de gestão que fundamenta o PDE, afirma que os pressupostos desse compromisso estão fundados em uma teoria da responsabilização, na meritocracia e no gerencialismo que, por sua vez, propõe uma racionalidade técnica na forma de expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados que dão ênfase nos processos de gerenciamento do trabalho pedagógico – controle do processo, bônus e punições.

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (...). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

Conforme o autor, as medidas em torno da responsabilização, meritocracia e do gerencialismo possuem uma finalidade que muitas vezes é obscurecida nos debates: a privatização. Isso quer dizer que tanto as políticas de responsabilização ou accountability como a meritocracia criam um terreno para ampliar a privatização do sistema público de

educação (FREITAS, 2012).

Particularmente sobre a formação e valorização de professores para a educação básica, em 2007, observamos diversas iniciativas por parte do Estado de caráter focalizado e emergencial com vistas na redução dos problemas que estavam acometendo estes seguimentos, acima de tudo, os problemas da escassez e evasão tanto de professores da educação básica pública quanto de alunos dos cursos de licenciatura das IESPs.

Buscando implementar políticas para redução desses números, foi instituída uma Comissão Especial (CE), no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), para estudar medidas de redução da escassez de professores no ensino médio. Este estudo denominado de “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, além de ratificar o quadro de precarização do magistério brasileiro como o déficit de professores, baixa remuneração, falta de atratividade da carreira, envelhecimento da força de trabalho, também apresentou uma série de medidas que visavam superar o déficit de professores no ensino médio bem como a evasão de alunos das licenciaturas.

Esse estudo foi elaborado pelo então presidente do CNE Antonio Ibañez Ruiz, pelo conselheiro e relator Mozart Neves Ramos e conselheiro Murílio Hingel. Conforme o relatório, a realidade do magistério da educação básica no país era preocupante, uma vez que os baixos salários dos professores da educação básica implicavam em um número cada vez menor de jovens dispostos a seguir essa carreira. O documento ainda detalha um estudo da Organização Internacional do Trabalho – OIT, e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o qual mostra que no Brasil em 2007 pagava um dos piores salários para professor em início de carreira do mundo, ocupando a posição de número 36 na lista dos 38 países pesquisados (BRASIL, CNE/CEB, 2007, p. 09).

Tabela 5 - Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no ensino Médio (US\$)⁴⁸ em 2007

⁴⁸ A única ressalva que deve ser feita nessa pesquisa é em relação a moeda (o dólar) utilizada para mostrar a remuneração anual dos professores do ensino médio do mundo. Se tivermos como base o mês de julho de 2007, por exemplo, veremos que a média do dólar comercial oficial foi de US\$ 1.9052, o que significava uma remuneração anual de professores para esse nível no Brasil de R\$ 23, 996, 67, aproximadamente R\$ 1.999,72 mensais. Em 2014, os dados da pesquisa realizada pela OCDE (Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico) mostram mais uma vez que os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos, apontando que um professor em início de carreira recebia, em média, 10.375 US\$ por ano, o que representou uma desvalorização de US\$ 2.223. Levando em consideração a cotação do dólar neste ano, que foi de US\$ 2.2964, o professor da escola básica ganhava R\$ 23.824,15 por ano e cerca de R\$ 1.985,42 mensais.

País	Remuneração inicial/ano	Remuneração no topo/ano
Alemanha	35.546	49.445
Coréia do Sul	23.613	62.135
Estados Unidos	25.405	44.394
Espanha	29.058	43.100
Finlândia	21.047	31.325
França	21.918	41.537
Inglaterra	19.999	33.540
Portugal	18.751	50.061
Argentina	15.789	26.759
Chile	14.644	19.597
Malásia	13.575	29.822
Brasil	12.598	18.556

Fonte: O Autor (2017)⁴⁹.

O estudo também aponta que o número de vagas oferecidas pelas universidades era insuficiente e somado a ampliação do acesso ao Ensino Médio, bem como os 60% dos professores que estavam mais próximos da aposentadoria, o resultado poderia ser de um “Apagão do Ensino Médio” caso providências urgentes não viessem a ser tomadas pelo governo federal (BRASIL, CNE/CEB, 2007, p. 12).

De forma resumida, observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente. Considerando o advento do FUNDEB, que irá promover uma maior demanda por Ensino Médio, tanto maior quanto será o peso deste ensino no modelo de partição de recursos, mais o fato de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, e que, já, agora, se observa a falta de professores nas disciplinas de ciências exatas, chega-se à conclusão que o quadro atual do Ensino Médio já é bastante grave e deve se agravar ainda mais no futuro, chegando-se a temer a ameaça de um *Apagão do Ensino Médio*, caso medidas emergenciais e estruturais não sejam tomadas (BRASIL, CNE/CEB, 2007, p. 17, grifos dos autores).

As proposições ou soluções apresentadas para sanar estes problemas, segundo o relatório, deveriam ser pensadas da seguinte forma: 1) pelos *pressupostos*, ou ações mais gerais que devem promover uma condição específica para alcançar as soluções estruturais e emergenciais; 2) pelas *soluções estruturais*, ou ações que visam garantir a resolução dos problemas da escassez e evasão de professores da educação básica e de estudantes das licenciaturas, mas que demandavam mais tempo para se concretizarem; e 3) pelas *soluções emergenciais*, ou ações que destinam sanar os problemas mais emergentes em função do risco

⁴⁹ Adaptado de Brasil, CNE/CEB (2007, p. 9).

do agravamento da escassez e evasão de professores do ensino médio e de alunos dos cursos de licenciatura específicas (BRASIL, CNE/CEB, 2007).

Conforme o relatório, para que as propostas emergenciais e, sobretudo, as propostas estruturais sejam implementadas com a devida “eficácia”, devem ser criadas algumas condições específicas norteadas pelos *pressupostos*, entre elas: a) a constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação que garanta um tratamento prioritário à educação articulando-a com os diversos entes federativos; b) a instituição da política nacional de formação de professores que deve ter metas ambiciosas, recursos financeiros adequados e ter por base programas e ações para a formação, aperfeiçoamento, avaliação e promoção dos recursos humanos para educação básica; c) a participação permanente das IFES, viabilizando uma efetiva rede nacional de centros de formação inicial e continuadas e de aperfeiçoamento de professores; d) a revisão dos currículos das licenciaturas plenas visando proceder a religação de saberes de forma interdisciplinar e o desenvolvimento dos conteúdos por meio de método de projetos; e) a prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática devido a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia; f) as medidas emergenciais contra a escassez de professores, tendo em vista que o MEC deve assumir a responsabilidade de buscar soluções emergentes para sanar a falta de professores; g) a ampliação dos investimentos na educação básica, em especial no ensino médio, para vencer o desafio da baixa qualidade que afasta das escolas tanto os professores quanto alunos, produzindo um rebatimento direto nos salários e nas condições de ensino e aprendizagem; e h) a instituição do piso salarial para os professores do ensino médio porque não se pode enfrentar o déficit docente e atratividade dessa profissão sem um estímulo financeiro aos profissionais (BRASIL, CNE/CEB, 2007).

No tocante às *soluções estruturais*, o relatório destaca: a) a formação de professores por Licenciatura Plenas Abrangentes – por área, destinadas à formação de professores “polivalentes”; b) a estruturação de Currículos de Licenciatura Plena em Física, Química, Matemática e Biologia – com Ciências, específicos para a formação de professores, ou seja, currículos que deverão envolver a formação pedagógica; c) a instituição de programas de incentivo às licenciaturas compreendendo recursos financeiros e humanos para dotar as universidades de instalações e pessoal qualificados, bolsas de estudo aos estudantes nas IESP; d) a criação de bolsas de incentivo à docência para os alunos dos cursos de licenciatura, por meio do MEC, nos mesmos moldes da iniciação científica, visando o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica; e) o critério de qualidade na formação de professores por educação à distância, uma vez que não dá para enfrentar a falta

de professores no Ensino Médio sem colocar na agenda os novos meios de comunicação; f) a integração da educação básica e o ensino superior através de um programa permanente de financiamento visando articular as ações e projetos que integrem professores universitários, mestrandos e doutores com os objetivos da educação básica; e g) a promoção, no âmbito do ensino superior, de uma política mais direcionada para a ampliação das vagas e melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, incentivando o professor universitário que se dedica à educação básica (BRASIL, CNE/CEB, 2007).

E, por fim, o relatório aponta as *soluções emergenciais*, as quais são: a) a contratação de profissionais liberais como docentes para atuarem no ensino médio nas disciplinas de Química, Física Matemática e Biologia, mediante a aprovação em curso de Complementação Pedagógica⁵⁰; b) o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas para ensinar nas escolas públicas, onde os mesmos receberiam bolsas de iniciação à docência, semelhantes às de Iniciação Científica; c) a destinação das vagas disponíveis em escolas particulares de ensino médio para alunos carentes por meio de bolsa de estudo, semelhante ao Programa Universidade para Todos – PROUNI; d) a criação de incentivos fiscais ou financeiros visando retardar as aposentadorias dos professores de ensino médio e dos últimos anos do ensino fundamental; e) a criação de incentivos fiscais ou financeiros para que os professores aposentados possam voltar a dar aulas nas disciplinas em que haja déficit de docentes; f) a contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas, somente sendo viabilizado em caso de necessidade extrema; e g) o uso complementar das telessalas, com vista na implantação do “ensino combinado”, que articula o ensino presencial com uso das telessalas (BRASIL, CNE/CEB, 2007).

Em contraposição a essas propostas, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) entregou ao CNE um documento intitulado de “Considerações sobre o Relatório Escassez de Professores no Ensino Médio”, por ocasião do debate sobre Políticas de Formação de Professores, em julho de 2007. Neste documento a ANFOPE destaca que os principais pontos defendidos por ela sobre a política de formação de professores⁵¹ não era desconhecido pelos membros do CNE-CEB, e se eles fossem

⁵⁰ De acordo com o relatório, “os cursos de Complementação Pedagógica também deveriam ser ofertados a professores em exercício, preferentemente nos períodos de recesso escolar, podendo-se utilizar a metodologia da educação a distância, pelo menos parcialmente, e compreendendo a concessão de bolsas de estudos (BRASIL, CNE/CEB, 2007, p. 23).

⁵¹ Desde sua criação na década de 1990 a ANFOPE vem “reafirmando insistentemente a questão da base comum nacional e a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, capaz de contemplar o tripé formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como condição de melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva de

implementados a “época de suas formulações, certamente não estaríamos (...) debatendo os graves problemas nesse campo. Nossas preocupações poderiam situar-se (...) em um patamar mais avançado de desenvolvimento nas formulações (...) e na implementação das políticas de formação” (ANFOPE, 2007, p. 01).

O devido documento ainda aponta que a centralidade “dada ao Ensino Médio para a construção de uma proposta emergencial não se deve apenas ao déficit de professores (...) mas sobretudo porque a expansão da educação profissional e tecnológica corre o risco de não acontecer dada a não universalização do ensino médio” (ANFOPE, 2007, p. 02). Além disso, ele revela que “o empresariado tem jogado certa força no ensino médio, (...) financiando escolas e mantendo projetos em parceria”, e que esse interesse “decorre da necessidade de (poucos) jovens bem formados para o trabalho, que se integrem aos processos produtivos capacitados na medida certa que lhe permita manter/aumentar seu processo de exploração e de acumulação de riqueza” (ANFOPE, 2007, p. 02).

Por fim, o documento conclui afirmando 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).

Apesar das críticas da ANFOPE apontarem uma superação não só para o problema da escassez e evasão de professores e alunos, mas, sobretudo para o conjunto de problemas os quais envolvem condições de trabalho, salário e carreira; as ações do governo tomaram como pressuposto as “soluções” emergenciais em detrimento da urgente política global de formação e valorização dos educadores, que defina os caminhos que fortaleçam a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica – formação nas universidades, aprimoramento profissional, revisão da carreira, implementação do piso nacional.

Um exemplo disso foi a aprovação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual institui Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. De acordo com o documento no artigo 1º, o programa possui o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

construir a política de profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2006, p. 03).

Além disso, o decreto, no artigo 2º que trata das diretrizes do programa, estabelece estratégias para a implementação do programa, entre elas: a) as metas de redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso; b) a revisão da estrutura acadêmica ou reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; c) a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e d) a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Mas, conforme o documento lançado em agosto, deste mesmo ano, intitulado “Reuni Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais”, para as IESP alcançar a qualidade almejada elas precisariam aderir completamente as diretrizes do REUNI, as quais possuem como pressuposto a reorganização curricular dos cursos de graduação, “valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2007, p. 05).

O REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos 22 novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. Ao se evitar a especialização precoce, ditada por uma formação estritamente profissionalizante, torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos materiais e humanos existentes nas universidades. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Mas, devemos observar que na realidade o REUNI possui o propósito de converter as universidades federais em organizações de ensino terciário⁵² e criar um espaço europeu de

⁵² Segundo Leher (2010, p. 395), o termo “ensino terciário”, “educação terciária”, especificamente, “foi adotada pelo Banco Mundial a partir de 2002, objetivando caracterizar as mudanças necessárias na educação superior, tida como um grau demasiadamente elevado para as condições dos países dependentes”. O conceito de ensino terciário está ancorado nos documentos de vários organismos internacionais, entre eles destacam-se: o Banco Mundial, Cepal-Unesco, OCDE e empresas educacionais. Este tipo de ensino deve-se centralizar no acúmulo de conhecimentos técnicos, onde os processos de aprendizagem se dão mediante a prática, ao uso de sistemas complexos e a interação entre produtos e consumidores, visando à incorporação ao sistema produtivo de bens e serviços (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

educação superior, tendo por base o “Processo de Bolonha”⁵³. Nessa lógica, a ideia principal do programa é o “desmembramento da formação” em dois ciclos, onde um é “genérico, bastante superficial, voltado para um maior contingente de jovens, e outro de natureza profissional, direcionado para parcelas muito mais reduzidas, abrindo espaço para as instituições privadas ocuparem o novo filão de jovens que concluíram o primeiro ciclo (...)” (LEHER, 2010, p. 394).

A expansão das matrículas é real, mas em bases precárias. O número de campi das universidades federais cresceu significativamente (115 desde 2003). Contudo, a distância entre a criação no papel e sua efetivação é grande. A grande maioria dos novos campi funciona de modo particularmente precário, em prédios emprestados, escolas estaduais, com poucos docentes efetivos (...) (LEHER, 2010, p. 401).

Também, constatamos que as metas do REUNI, sobretudo, as metas de redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, possuem uma relação com os objetivos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, criada pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Segundo o decreto, o Sistema UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação à Distância – EAD, e tem por finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006).

Além do mais, observamos que os objetivos do REUNI são complementados com os do Sistema UAB, haja vista que o sistema tem por finalidades oferecer: a) cursos à distância de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; b) cursos superiores à distância nas diferentes áreas do conhecimento; c) ampliação do acesso à educação superior pública; d) redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; e) estabelecimento de um amplo sistema nacional de educação superior a distância; e f) fomento, através da educação a distância, a pesquisa em metodologias inovadoras apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

De acordo com Leher (2010), o REUNI possui metas ambiciosas que, articuladas com os objetivos do Sistema UAB, permitiu ao governo Lula propor a ampliação das matrículas

⁵³ Como mostra Leher (2010, p. 394), o “Processo de Bolonha” é um “desdobramento do ideário neoliberal impulsionado pelo Tratado de Maastricht (1992). Lançado a partir de um encontro realizado em Bolonha (Declaração de Bolonha, 1999), o processo é desprovido de institucionalização, sendo completamente desregulamentado, não tem quaisquer documentos orientadores de natureza legal, e é guiado, sobretudo, pelas diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial, da Unesco e das empresas educacionais”.

das federais para 1,2 milhão até 2010, sendo que somente no âmbito do REUNI a ampliação das vagas presenciais nos cursos de graduação seriam de 227 mil até 2012 (LEHER, 2010, p. 397).

Embora o governo partisse do entendimento de que a EAD seria a via privilegiada para equacionar o problema da formação inicial da juventude egressa do ensino médio, nos cursos de formação de professores, em substituição às atuais licenciaturas e pedagogia, identificamos que o Projeto de Lei – PL nº 7569/2006, o qual propôs a alteração da estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, restringiu parcial e temporariamente essa possibilidade, pelo menos para a formação inicial de professores (FREITAS, 2007, p. 1216).

Este PL foi transformado na Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007, a qual modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES estabelecendo que, além da finalidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas para pós-graduação, esta agência terá como finalidade também, no âmbito da educação superior, induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com IES públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério (BRASIL, 2007), destacando ainda no 2º artigo, parágrafo 2º, incisos I e II, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007, p. 00).

Para Freitas (2007), esta nova configuração articulou a CAPES à expansão do ensino superior promovida pelo sistema UAB e REUNI e, ainda, conferiu a esta agência a regulação da formação de professores por meio da execução de políticas que estabeleceu padrões de excelência, equidade e produtividade. Segundo a autora, “a CAPES, juntamente com o FNDE, no financiamento, e o INEP, na avaliação da educação básica, compõe o tripé das agências reguladoras no campo da educação” (FREITAS, 2007, p. 1217).

Tendo em vista avaliar os sujeitos envolvidos nas atividades educacionais exigidas pelas reformas e controlar o trabalho docente e a produção da formação, a transferência para CAPES da indução e fomento para estes níveis de formação teve como função “implantar *um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação* transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da

avaliação da pós-graduação” (FREITAS, 2007, p. 1218, grifos da autora).

A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submetem a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica, pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais “qualificados” (FREITAS, 2007, p. 1218-1219).

Em síntese podemos dizer que o contexto das políticas de formação e valorização de professores no governo Lula em 2007 é marcado pela agenda empresarial “Compromisso Todos Pela Educação” que estabelece, por meio do PDE, a responsabilização, meritocracia e gerencialismo que tem por finalidade última a destruição da educação pública e sua consequente privatização.

Também, o relatório elaborado pelo CNE-CEB, embora apresente um “leque” de opções para responder os problemas de escassez e evasão de professores do magistério da educação básica e de estudantes das licenciaturas, o que se constata, por parte do governo, é a opção das medidas emergenciais focalizadas no ensino médio. Nesse sentido, são estabelecidos o REUNI e fortalecida a UAB como ações focais visando à expansão do ensino superior com vista em fazer frente a esses problemas.

E, por último, observa-se que a Lei n. 11.502/2007, a qual estabelece a modificação da estrutura e competência da CAPES, colocando essa agência responsável também pela educação básica do Brasil, tem por objetivo último promover padrões de excelência, equidade e produtividade nos moldes da avaliação dos programas de pós-graduação do país.

4 AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PIBID: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

“Procedeu-se a uma verdadeira sanitização na “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real (...). Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-”, os “anti-” e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias” (MORAES, 2003, p. 156).

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira apresentará o estudo que teve como baliza alguns documentos oficiais que tratam da origem, princípios, objetivos e estrutura da DEB-CAPES. Além disso, será exposto a descrição da origem do PIBID, objetivos, estrutura e organização, recursos orçamentários executados e as alterações nas regulamentações do programa. Já a segunda seção haverá, em um primeiro momento, o debate em torno das categorias sentidos/significado e requalificação ou ressignificação/transformação e, em um segundo momento, as análises, inferências e interpretações acerca das concepções de trabalho docente e formação de professores que fundamentam os documentos oficiais do programa PIBID.

4.1 A DEB-CAPES e o fomento aos programas de formação inicial e continuada de professores: primeiras aproximações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Com a aprovação da Lei n. 11.502/2007 a CAPES criou estrategicamente a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED) as quais definiram “como estratégias de fomento o estímulo à qualidade nos processos formativos, a disseminação do conhecimento produzido e a articulação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação e as escolas da rede pública de educação básica” (NEVES, 2012, p. 353).

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliando as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir - além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 13).

Apesar de nesse contexto já ter indicativos dos novos contornos das políticas de formação de professores por meio da EAD, como a expansão dos mestrados profissionais, percebemos que foi fundamentalmente por meio da DEB que a agência respondeu suas novas atribuições, visto que essa diretoria ficou 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” (NEVES, 2012, p. 355).

Figura 1 - Estrutura da DEB



Fonte: O Autor (2017)⁵⁴.

Buscando a eficiência dos recursos públicos investidos, os programas de fomento sob responsabilidade da DEB inserem-se em uma matriz educacional que se divide em três vertentes: a) a busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros; b) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e c) produção e disseminação de conhecimento. Esta matriz apresenta que a “busca pela excelência na formação de professores em todo o país insere-se no compromisso da Capes de reduzir as

⁵⁴ Adaptação do Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 12).

assimetrias regionais e de zelar pela equidade como uma medida de igualdade de oportunidades e democracia plena” (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 13).

Figura 2 - Estrutura da DEB



Fonte: O Autor (2017)⁵⁵.

Desse modo, foi com base nessa “matriz educacional” e nos princípios da “teoria e prática”, “integração entre escola e universidade”, “equilíbrio entre conhecimento, competência, atitudes e ética”, “articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, que a DEB organizou os seus programas levando em consideração os diferentes momentos da formação ou “linhas de ação”: 1) formação inicial; 2) formação continuada e extensão; 3) formação associada à pesquisa; e 4) divulgação científica (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 14).

Figura 3 – Princípios articuladores da formação de docentes



Fonte: O Autor (2017)⁵⁶.

⁵⁵ Ibid. (p. 13).

⁵⁶ Ibid. (p. 14).

Na formação inicial de professores identificamos que a DEB fomenta três tipos de programas, a saber: o PARFOR, PRODOCÊNCIA e PIBID. Já na formação continuada de professores e extensão a diretoria fomenta cinco tipos de programas, como: Novos Talentos, Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, Residência Docente, Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química e Rede Nacional de Educação e Ciência (BRASIL, DEB-CAPES, 2013).

A diretoria também fomenta o programa Observatório da Educação, vinculado à linha de ação – formação associada à pesquisa, e também os programas Feiras de Ciências e Mostras Científicas e as Olimpíadas Científicas as quais possuem articulação com a divulgação científica. E, finalmente, a DEB ainda fomenta o programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE, que é uma espécie de programa transversal que dá apoio a todas as linhas (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 06-07).

Figura 4 – As linhas de ação da DEB



Fonte: O Autor (2017)⁵⁷.

Embora a diretoria destaque uma política que integra vários momentos da formação, observa-se que foi na formação inicial que a DEB concentrou seus esforços, tendo por base a referência na qual a qualidade da educação básica começa nesta etapa. A formação de professores para a educação básica “é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 13).

⁵⁷ Ibid. (p. 15).

Para a diretoria, é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. Os estudos, as pesquisas e as avaliações do ensino superior indicam a necessidade de reformulação das licenciaturas, inclusive com ações que permitam o redesenho dos currículos e a atualização dos professores que formam professores (BRASIL, DEB-CAPES, 2013, p. 13).

Muito mais que a afirmação deste pressuposto no documento é, por exemplo, o quantitativo de gastos ou recursos investidos pela DEB nos programas de sua responsabilidade. Levando em consideração o universo de quase R\$ 507 milhões em recursos orçamentários executados nos programas da diretoria, somente entre 2009 e 2011, mais de 446 milhões foram para os programas de formação inicial, a saber, PARFOR⁵⁸, PRODOCÊNCIA⁵⁹ e PIBID.

Tabela 6 - Recursos orçamentários executados por programa pela DEB de 2009-2014

DEB*	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Totais
Pibid	20.041.950,00	80.398.941,22	138.597.928,92	219.084.614,74	287.900.596,63	430.343.222,88	1.176.367.254,39
Parfor	12.394.341,09	70.914.408,33	110.987.220,82	162.895.436,02	171.919.765,09	152.024.976,91	681.136.148,26
Obeduc	8.195.310,63	5.851.075,25	18.863.568,37	16.676.004,54	22.687.483,34	22.147.078,19	94.420.520,32
Projetos Especiais	-	6.329.639,03	9.512.193,94	15.664.809,77	14.133.778,29	9.682.044,85	55.322.465,88
Life	-	-	-	14.314.025,20	0,00	20.092.058,77	34.406.083,97
Novos Talentos	-	7.788.894,45	2.798.072,00	4.330.579,63	3.265.992,04	5.723.490,57	23.907.028,69
Prodocência	4.180.203,67	6.729.426,08	2.431.199,85	2.470.474,44	36.200,00	1.649.685,12	17.497.189,16
Outras despesas (AAE, diárias, passagens etc)	-	955.510,93	-	4.371.217,76	854.949,53	-	6.181.678,22
Totais	44.811.805,39	178.967.895,29	283.190.183,90	439.807.162,10	500.798.764,92	641.662.557,29	2.089.238.368,89

Fonte: O Autor (2017)⁶⁰.

O PIBID foi instituído no âmbito do MEC, CAPES e FNDE, por meio da Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, a qual prevê que o programa deve “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

⁵⁸ O PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço e deve garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial.

⁵⁹ o PRODOCÊNCIA foi lançado antes, em 2006 pela Secretaria de Educação Superior (SESu), mas também se constituía de uma ação emergencial que fomenta à inovação e à melhoria da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica. Em 2008 ele foi lançado em parceria com a Capes, mas foi a partir de 2010 que a CAPES assumiu o seu financiamento e gestão por meio da Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010.

⁶⁰ Adaptado do Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, DEB-CAPES, 2014, p. 194).

A partir do estudo que construiu um quadro de informações gerais dos documentos oficiais que tratam do PIBID, vamos apresentar as primeiras aproximações sobre os aspectos gerais deste programa, a saber: a origem, os objetivos, estrutura e organização, ampliação e evolução do número de bolsas concedidas, instituições participantes, financiamento e suas contribuições.

A Portaria Normativa n. 38/2007, que institui o PIBID anuncia que o programa tem por objetivo geral o fomento a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, buscando o aperfeiçoamento dessa formação para atuar na educação básica pública (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39). Além disso, o documento apresenta no seu artigo 1º, parágrafo 1º, que os objetivos do PIBID são:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optaram pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - integrar a educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

Esta também dispõe sobre a estrutura e organização do PIBID delimitando quais áreas do conhecimento e os níveis de ensino devem fazer parte do programa. Sobre as áreas de conhecimento, a mesma apresenta que exclusivamente no ensino médio os cursos os quais farão parte do programa serão os de licenciatura em física, química, matemática e biologia. Já no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental serão os cursos de licenciatura em ciências e matemática. A portaria também aponta que as licenciaturas em letras – língua portuguesa –, educação musical e artística e as demais licenciaturas farão parte do programa somente de forma complementar (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

No que se refere aos níveis de ensino que devem fazer parte do PIBID, o documento apresenta que o programa deve contemplar convênios entre as instituições federais de ensino superior e a CAPES, devendo também ocorrer convênios de cooperação com as redes de educação básica dos municípios, Estados ou Distrito Federal, para a promoção de atividades de ensino-aprendizagem na escola pública (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

Ainda sobre a estrutura e organização do PIBID, a Portaria Normativa n. 38/2007 apresenta que parte do estágio de iniciação à docência deve ser em escolas com baixos IDEBs

– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e com baixas médias no ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio –, e também que os projetos institucionais das instituições federais de educação superior devem privilegiar como bolsistas os alunos oriundos da rede pública de educação básica ou alunos com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

Além disso, esta portaria destaca que as modalidades de bolsas do PIBID estão em consonância com a política federal de concessão institucional de bolsas de estudo e se dividem em três tipos: bolsista de iniciação à docência – alunos dos institutos federais de ensino; professor coordenador – professor dos institutos federais de ensino; e professor supervisor – professor da rede pública de educação básica⁶¹ (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

Por último, o documento revela a forma de avaliação que os projetos dessas instituições serão submetidas, destacando os critérios como: a) os resultados obtidos pela instituição no SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, nos cursos pertinentes; b) as escolas em que os bolsistas atuarão; c) os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal; e d) a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas (BRASIL, MEC-CAPES-FNDE, p. 39).

Cerca de dois anos depois, a CAPES institui a Portaria Normativa n. 122, de 16 de setembro de 2009, que assim como o documento anterior, apresentou os objetivos, estrutura e organização, remuneração, avaliação, entre outras observações. Dentre as mudanças ocorridas nesta nova portaria, destacamos algumas como o objetivo geral que amplia o fomento para estudantes de “licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior” e inclui a tarefa de “valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).

Diante dessas mudanças, a portaria também ampliou os objetivos específicos os quais passaram a enfatizar, para além do incentivo a formação de professores que agora propunha aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, docentes de caráter inovador e interdisciplinar, a valorização de todo o magistério e não somente o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB –

⁶¹ A portaria em conformidade com a política federal estabeleceu que o valor das bolsas de estudos para os alunos de iniciação à docência seria de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta) mensais, para o professor supervisor seria de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, e para o professor coordenador seria de R\$1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais (BRASIL, MEC-CAPES, 2007, p. 39).

Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM, e o incentivo às escolas públicas de educação básica, por meio da mobilização de seus professores (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).

Este documento também dispôs sobre a estrutura e organização do PIBID, mas diferente do anterior, este ampliou as áreas de conhecimento e os níveis de ensino que podem participar do programa, a saber: a) no ensino médio (licenciaturas em física, química, filosofia, sociologia, matemática, biologia, letras-português, pedagogia e licenciaturas com denominação especial); b) no ensino fundamental (licenciatura em pedagogia, ciências, matemática, educação artística e musical, licenciaturas com denominação especial); e c) de forma complementar (licenciatura em letras – língua estrangeira, interculturais [formação de professores indígenas], educação do campo e para comunidades quilombolas e demais licenciaturas) (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).

Além disso, a portaria destaca sobre a exclusividade do estágio de iniciação à docência em instituições da rede pública de educação básica dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal, apontando que será “vedada a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47). Ainda, esta portaria amplia a participação das escolas para além daquelas com baixo IDEB, ou seja, em instituições que “tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem”, com a finalidade de aproximar do “patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).

Por fim, o documento descreve, ainda que de forma breve, como deve ser a atuação dos bolsistas, sobretudo, os bolsistas de iniciação à docência, ressaltando que a atuação deles “deverá ser planejada e acompanhada de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas”, dedicando-se com “uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47-48). Ademais, este documento também aborda sobre a questão da contrapartida financeira das instituições Estaduais de Ensino Superior, uma vez que foi exigida a estas instituições no mínimo 15% (quinze por cento) do orçamento do projeto (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).

Em pouco mais de 6 meses foi instituída uma outra portaria pela CAPES, a saber: a Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010, que dispõe uma nova redação sobre o PIBID contendo também os objetivos, estrutura e organização, remuneração, avaliação, entre outros. Esta portaria ampliou ainda mais o objetivo geral do PIBID, visto que o programa deve a partir de então apoiar a iniciação à docência de alunos dos cursos de “licenciatura plena das

instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC-CAPEL, 2010, p. 26).

O devido documento também agrupou em um único inciso os objetivos específicos de “incentivar a formação de professores para a educação básica” e “valorizar o magistério”, trocando os complementos dos enunciados e deixando o primeiro objetivo articulado com o “apoio dos estudantes que optaram pela carreira docente” e o segundo objetivo articulado com a “contribuição para elevação da qualidade da escola pública” (BRASIL, MEC-CAPEL, 2010, p. 26).

Em relação as instituições de educação superior as quais serão apoiadas pela CAPES, por meio da concessão de bolsas, a Portaria n. 72/2010 determina que:

(...) Poderão apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos que:

a) possuam sede e administração no país e mantenham cursos de licenciatura plena, assim como todos os demais cursos ofertados, reconhecidos na forma da Lei;

b) assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

c) participem, preferencialmente, de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades quilombolas e para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, MEC-CAPEL, 2010, p. 27).

Se tratando da estrutura e organização, particularmente a área de atuação e níveis de ensino, no documento ocorre uma complementação no inciso IX que trata do ensino médio, no inciso I e V que trata do ensino fundamental e no inciso IV que aborda a questão da forma complementar aos níveis de ensino⁶².

O documento também apresenta mudanças no tocante ao estágio de iniciação à docência e na forma de implementação prevista pelo programa. No primeiro ocorre a substituição dos termos que restringiam o estágio às “instituições de ensino da educação básica dos municípios, estados e Distrito Federal” por “instituições de ensino das redes públicas de educação básica; e no segundo, além de ocorrer esta substituição, há uma

⁶² Neste artigo é inserido outro inciso que retrata sobre a formação de professores para educação infantil.

substituição de “instituições de educação superior públicas” por “instituições de educação superior”.

No tocante à remuneração dos bolsistas há uma outra mudança, pois o documento apresenta que os valores serão fixados em portarias, mas não revela qual será o valor das bolsas e nem mesmo se estes modificaram⁶³. Ainda, no documento em questão permanece o quesito que diz respeito a contrapartida financeira das instituições que fazem parte do PIBID, entretanto são excluídas as menções que delimitam a porcentagem que as instituições devem apresentar.

E, finalmente, identificamos a exclusão do texto que faz referência a avaliação, especificamente os critérios para a seleção de projetos, colocando em seu lugar que a instituição vinculada ao programa deverá organizar de maneira periódica “Seminários de Iniciação à Docência, prevendo a participação de bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade de boas práticas”, além de promover “adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).

Ainda em 2010 foi instituído o Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências. O devido documento, apesar de ser instituído em pouco mais de três meses depois da Portaria n. 72/2010, se expressou de forma bastante simplificada e diversificada em relação aos conteúdos – enunciados e termos – já consolidados nos documentos anteriores sobre o PIBID. Sendo um decreto um ato administrativo de competência dos chefes dos poderes executivos que possui como finalidade colocar em exercício as regulamentações, o decreto 7.219/2010 se apresentou como a mais alta referência até então publicada sobre o PIBID.

O objetivo geral apresentado no decreto é simplificado e tem por finalidade “fomentar 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 brasileira” (BRASIL, 2010, p. 04). Já os objetivos específicos pode-se depreender dois movimentos curiosos, onde o primeiro se refere ao retorno de alguns objetivos específicos já superados pela Portaria n. 72/2010 – por exemplo, o inciso I e II do artigo 3º –, e o segundo consiste na

⁶³ Em relação a remuneração das bolsas encontramos um documento que reajusta os valores de pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores, a saber, a Portaria n. 1.243, de 30 de dezembro de 2009, instituída no âmbito do MEC. No entanto, esta portaria somente apresenta a modificação do valor das bolsas para os professores que exercem a atividade de tutoria nestes programas, sendo a concessão de até 765,00 R\$.

requalificação e/ou “rearranjo” dos objetivos específicos, isto é, são misturados os elementos e complementos dos incisos visando uma transformação operacional.

(...) fomentar 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 brasileira. (...) I - *incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica*; II - *contribuir para a valorização do magistério*; III - *eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica*; IV - *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem*; V - *incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério*; e VI - *contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura* (BRASIL, 2010, p. 04, grifos nossos).

Sobre a estrutura e organização do PIBID apresentado pelo decreto ocorre a mesma coisa que aconteceu com o objetivo geral, os artigos, parágrafos e incisos são também simplificados e, por vezes, abrangentes demais, o que denota um movimento de adequação do texto visando o atendimento a uma lógica externa.

Um exemplo prático de simplificação ou abrangência⁶⁴ está no artigo 6º que explicita sobre a área de atuação e os níveis de ensino, onde simplifica que o PIBID “atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo” (BRASIL, 2010, p. 05).

Na parte que se refere as atividades do programa, o decreto apresenta que “as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, *entre outros*, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, (...)” (BRASIL, 2010, p. 05, grifos nossos), demonstrando, por sua vez, uma flexibilidade para a criação de outros critérios que não os definidos nas portarias anteriores.

Outra coisa que merece ser destacado neste documento é a abrangência da participação das instituições no PIBID, uma vez que é ausentado, de forma curiosa, o detalhamento das informações as quais referem-se as instituições que podem participar do programa. Utilizando

⁶⁴ Resumo do texto que antes detalhava quais áreas de conhecimento e níveis de ensino poderiam fazer parte do PIBID. Não podemos deixar de ressaltar que este movimento específico de requalificação no artigo 6º é benéfico, pois diferente de outros movimentos que restringe, este abrange a oferta para todas as níveis e modalidades de ensino.

somente o termo “instituições de educação superior”, o texto acaba abrindo precedente para a participação das instituições não só privadas sem fins lucrativos, como é o caso das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas já regulamentada pela Portaria n. 72/2010, mas também instituições particulares, ou seja, com finalidades explicitamente lucrativas.

Art. 5º Poderão participar do PIBID, as *instituições de educação superior* previstas nos arts. 19 e 20 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que:

I - possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;

II - participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação; e

III - mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação (BRASIL, 2010, p. 05, grifos nossos).

Salvo algumas misturas de parágrafos e incisos já existentes, o decreto também detalha as avaliações a nível externo e interno, apontado nesta última que, para além do acompanhamento, a CAPES deverá coordenar “a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas” (BRASIL, 2010, p. 05).

Após este decreto houve a instituição da Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010, que aprova as “Normas Gerais” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID”. No anexo desta portaria estão dispostos os critérios e normas para a submissão dos projetos relativos ao PIBID das Instituições de Educação Superior – IES.

Em um primeiro momento o documento apresenta como deve ser a solicitação das IES a qual é “exclusivamente por meio do **Guichê Eletrônico de Apresentação de Propostas Online**, disponível na página da CAPES, de acordo com o **cronograma** e as normas de cada Edital” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 02, grifos do autor). Ainda nesse momento, o mesmo também detalha as características obrigatórias das propostas que cada instituição deve seguir, a análise e julgamento das propostas por parte da CAPES, a aprovação das propostas e homologação da decisão final realizadas pela DEB-CAPES.

Se tratando das propostas, o documento aponta que devem seguir rigorosamente: a) os objetivos delimitados pelo Decreto n. 7.219/2010; b) contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício na educação básica pública; c) o desenvolvimento de atividades tanto em escolas que tenham obtido o IDEB abaixo da média nacional como

naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem; d) apresentar apenas um subprojeto por área de licenciatura; e) detalhar e fundamentar o projeto institucional e um plano de trabalho indicando a estratégia a ser adotada, a descrição das ações para a atuação dos bolsistas, bem como as formas de sua seleção, acompanhamento e avaliação; f) os procedimentos para apropriação dos resultados obtidos; g) um cronograma de desembolso e uma planilha de custos detalhadas (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 04).

No que se refere a análise e julgamento das propostas, a portaria explicita que são realizados por uma equipe técnica da DEB onde verifica-se no na proposta o atendimento as normas da portaria em questão e julga a relevância educacional do projeto das instituições, levando em consideração a fundamentação e o plano de trabalho apresentado e os critérios de elegibilidade da instituição e avaliação de mérito. Após esta análise a diretoria recomenda a aprovação integral, parcial ou a não a aprovação do projeto, por meio de um relatório que será encaminhado para o presidente da CAPES o qual tem como tarefa a homologação da decisão final (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 04-05).

Em um segundo momento, o documento apresenta quais são os itens financiáveis e não financiáveis no âmbito do PIBID, como é realizado o pagamento das bolsas de estudo, a definição – natureza – e os requisitos dos bolsistas – suas funções –, a suspensão e cancelamento da concessão de bolsas, o acompanhamento e avaliação do projeto por parte da CAPES, a publicação de trabalhos, a referência do apoio recebido pela agência e a prestação de contas.

Sobre os itens financiáveis, consistem nas bolsas de estudo, verba de custeio e participação em eventos científicos⁶⁵. Já os itens não financiáveis são todas as outras despesas que não encontram-se nos itens financiáveis, ou seja, despesas com contratação, gastos de rotina – água, luz –, ornamentação de eventos, obras civis, entre outros. No tocante ao pagamento das bolsas de estudo, terá a duração de 24 meses e será processado mensalmente. No que diz respeito à definição e requisitos dos bolsistas estão em consonância com o Decreto n. 7.219/2010 que detalha as bolsas de iniciação à docência, supervisão e coordenação, bem como suas respectivas funções.

A suspensão temporária da concessão da bolsas pode ser solicitada nos casos de parto ocorrido durante o período da bolsa, formalmente comunicado pelo coordenador do projeto

⁶⁵ “Havendo disponibilidade orçamentária e financeira, a CAPES poderá repassar recursos de capital destinado à aquisição de equipamentos” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 06).

institucional à CAPES⁶⁶, licença médica superior a 15 (quinze) dias e averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas; e o cancelamento da mesma pode ocorrer a pedido do próprio licenciando ou de bolsista de outra modalidade, da IES, ou ainda, da iniciativa da própria CAPES (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 10).

Sobre o acompanhamento e avaliação dos projetos realizados pela CAPES, a portaria apresenta que será a partir da análise dos relatórios de atividades que devem conter a descrição sumária das principais ações realizadas e em andamento. Além disso, a cada 6 (seis) meses e a cada 1 (um) mês após o término da vigência do Termo de Concessão deverá ser entregue um relatório de atividades dos projetos (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 10).

E, por último, se referindo a questão da publicação de trabalhos e da prestação de contas, o documento pondera que os trabalhos publicados resultantes das atividades apoiadas pela CAPES deverão, de forma obrigatória, fazer referência ao apoio recebido, e enviar prestações de contas, a saber: a) ofício de encaminhamento; b) relatório de execução físico-financeiro, c) relação de pagamentos efetuados; d) relatório sucinto das atividades do período referente à prestação de contas; e) extratos bancários do período da prestação de contas; e f) primeiras vias das notas fiscais e recibos constantes da relação de pagamento (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 11).

Depois de mais de 2 (dois) anos e meio esta portaria foi revogada pelo presidente da CAPES utilizando como justificativa a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do PIBID. Em seu lugar foi posta a Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, que dá um novo regulamento ao programa. Semelhante ao documento anterior, o novo regulamento apresenta, no anexo, os critérios e normas para a construção e desenvolvimento dos projetos do PIBID nas IES. Embora haja semelhança entre este documento e o anterior, é preciso destacar que ele é estabelecido em um outro contexto⁶⁷ e também que o mesmo é resultante de requalificações textuais que ora amplia o acesso as políticas públicas e ora restringe esse acesso.

⁶⁶ Neste caso a vigência da bolsa pode ser prorrogada por até 4 (quatro) meses. Para mais detalhes, ver a Portaria n. 220, de 12 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/port_capes_220_2010.pdf.

⁶⁷ Este contexto é marcado pelo cortes dos recursos para vários setores. Em maio foi anunciado um corte de 28 bilhões nas despesas do Orçamento da União. Em julho foi anunciado mais cortes que se somou com o anterior resultando em um corte de 38 bilhões nas pastas dos ministérios. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/governo-anuncia-corte-de-28-bilhoes-no-orcamento-2013-8463671#ixzz4oKKU5vWM>; e <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/07/governo-anuncia-corte-adicional-de-r-10-bilhoes-no-orcamento-de-2013.html>.

Nessa direção, a primeira diferença que pode ser destacada nesse documento, em relação a portaria anterior, é o fato dele possuir um objetivo novo, a saber, o de “(...) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 03). Além disso, o novo documento traz um detalhamento do que os projetos institucionais devem contemplar, abranger em relação a iniciação a docência e a formação para o exercício na educação básica.

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didáticopedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 03-04).

Ainda sobre a questão das propostas dos projetos institucionais, o texto também apresenta um detalhamento no artigo 7º do que as mesmas devem contemplar. Entretanto, apenas os incisos IV e V deste artigo são novos, visto que os incisos I, II e III foram retirados e requalificados do antigo documento.

- I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- III – atividades de socialização dos impactos e resultados;
- IV – *aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;*
- V – *questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos* (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 04, grifos nossos).

Por último, no quesito relativo a seleção, análise e julgamento do projeto institucional do novo documento merece destaque a inclusão do ponto que trata da “estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala”; da “sistemática de registro e acompanhamento de egressos”; e da “descrição da contrapartida oferecida pela instituição”, como espaço, equipamentos e material de consumo, entre outros (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 05).

No tocante à duração das bolsas e dos requisitos dos bolsistas, o documento apresenta duas outras mudanças que consistem na ampliação da vigência da bolsa de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período, para os bolsistas de coordenação e de supervisão, e na inclusão da opção do estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício fazer parte do PIBID, determinando no artigo 36, parágrafo 2º, que “A instituição participante do Pibid não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício (...)” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 13).

Por fim, deve ser destacado neste documento a questão da inclusão sobre a implementação do projeto institucional, particularmente a elaboração de um Regimento Interno, o qual deverá ser aprovado pela instituição e ser enviado à CAPES no prazo máximo de 6 (seis) meses após o início das atividades do projeto. De acordo com a portaria, este regimento deve haver, no mínimo:

- I – as características do programa na IES;
- II – os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes;
- III – a composição da equipe gestora do programa na IES;
- IV – as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid;
- V – os instrumentos de acompanhamento dos egressos do Pibid;
- VI – os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;
- VII – a sistemática de avaliação de todos os membros do Pibid;
- VIII – os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;
- IX – a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do

Pibid; X – os motivos de desligamento dos membros do Pibid (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 21).

Diante dessas questões foram estabelecidos diversos diálogos entre IES e o MEC, IES e CAPES e IES com elas mesmas, afim de avançar na compreensão de uma política global de formação inicial e continuada, bem como as condições de trabalho, salário e carreira, como propõe a ANFOPE. Mas, ao contrário do progresso, o que observamos no final de 2015 e início de 2016 foi um agravamento da crise sistêmica brasileira e cortes cada vez mais altos dos recursos para o setor educacional.

Neste cenário, o PIBID começou a sofrer uma série de modificações, no âmbito das legislações, as quais tinham por finalidade restringir os objetivos fundamentais do programa, um vez que o ministro da educação Mercadante e o presidente da CAPES Albanizio, ambos escolhidos por Dilma, se mostraram relutantes diante da mobilização em torno da pauta que defendia a melhoria do PIBID e não o retrocesso. O discurso utilizado ainda no governo Dilma era de cortes de recursos, principalmente para a educação, visto que o Estado tinha que otimizar os custos, demonstrando um total apoio aos planos de austeridade e de gerencialismo neoliberal que impõe, sobretudo, a eficiência e eficácia dos recursos públicos.

Nessa ocasião, ocorreram quatro reuniões com os coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID das IES para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a CAPES, a saber, a Reunião de Coordenadores Institucionais em Brasília, o Seminário Nacional do PIBID em Uberaba, o Seminário Nacional do PIBID em Salvador em 2014 e o Seminário Nacional do PIBID em Natal. Particularmente no seminário em Uberaba em dezembro de 2013 foi decidido pela criação do Fórum dos Coordenadores do PIBID – FORPIBID, e a sua primeira proposta de regimento interno foram construídas em abril de 2014. Já em dezembro de 2014, em Natal, os coordenadores assinaram uma carta que defendiam a manutenção e ampliação do PIBID através do fortalecimento das ações destinadas à consolidação do Programa. Estes esforços garantiram a derrubada momentânea das alterações que estavam por vir, mas não destruiu por completo a pauta de retração do foco do programa.

Após a aprovação da admissibilidade do pedido de impedimento de Dilma Rousseff, por questão processual de denúncia por crime de responsabilidade pela Câmara dos Deputados e Senado Federal, a mesma foi afastada definitivamente abrindo terreno para entrar em cena o ex-vice-presidente Michel Temer. O MEC, por sua vez, presidido pelo então ministro Mendonça Filho mobilizou esforços para alterar o foco do PIBID, por meio da Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016, que revoga a Portaria n. 096/2013 e aprova um novo

regulamento para o programa (BRASIL, MEC-CAPES, 2016).

Esta nova portaria estabelece diversas modificações e alterações no regulamento do PIBID, a saber: a) inclusão de novas relações entre o PIBID e os programas já existentes do MEC, visando a otimização dos recursos vinculados; b) restrição para as áreas de conhecimento das IES e para as diversas modalidades de ensino; c) modificação dos critérios e normas do programa com a finalidade de intensificar o trabalho dos coordenadores e supervisores e aumentar a jornada de atividade dos bolsistas de iniciação à docência; d) exclusão de partes do texto as quais faziam referência do formato da avaliação dos projetos institucionais; e e) encrudescimento das normas e das penalizações no PIBID em relação a quaisquer irregularidades praticadas pelos bolsistas.

Primeiro, as novas articulações impostas pelo documento no seu artigo 4, inciso VIII e IX, como a “articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores” e o comprometimento “com a melhoria da aprendizagem dos estudantes da educação básica”, mostra o interesse do MEC e da CAPES pela velha forma de “fazer muito com pouco” que o PIBID deve desempenhar a partir desse desenvolvimento articulado com programas já existentes na escola básica.

Além disso, a portaria estabelece no artigo 7, inciso I e II, que o projeto institucional da IES contemple a inserção dos estudantes de licenciaturas nas escolas da rede pública de ensino consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros do MEC, e a articulação com os programas institucionais também do MEC, tais como: PNAIC, PME, PROEMI e PNEN; mas não apresenta, por sua vez, os parâmetros dessa prioridade e nem qual tipo de articulação deve ser desenvolvida.

Sobre as restrição das áreas de conhecimento que podem fazer parte do PIBID, o documento em seu artigo 18, inciso I, estabelece a restrição da ação do programa apenas para as áreas do conhecimento de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, deixando excluídas, portanto, as áreas de Educação Física, Educação Artística e Musical, Educação Intercultural e do Campo, entre outras (BRASIL, MEC-CAPES, 2017, p. 19).

No que se refere as mudanças dos critérios e normas do PIBID, pode-se destacar do texto uma intensificação do trabalho dos coordenadores e supervisores em relação ao acompanhamento dos bolsistas. Conforme a portaria anterior os coordenadores tinham por finalidade acompanhar as atividades de no mínimo 5 e no máximo 20 bolsistas. Com a nova portaria eles devem acompanhar no mínimo 20 e no máximo 30 bolsistas (BRASIL, MEC-CAPES, 2017, p. 05). Também, o documento anterior apontava que cada supervisor deveria

acompanhar no mínimo 5 e no máximo 10 bolsistas, sendo que agora com o novo documento estes devem acompanhar no mínimo 10 e no máximo 15.

No tocante aos bolsistas também se observa um aumento das horas de dedicação das atividades semanais que, na portaria anterior era de até 8, e na nova portaria são de até 10 horas semanais, sendo obrigatório a dedicação de 6 destas horas serem para o desenvolvimento das atividades nas escolas básicas. Além disso, o texto prevê, no artigo 26, uma alteração da duração das bolsas para iniciação à docência que, antes era de até 24 meses prorrogáveis por igual período, e agora com a nova portaria fica sendo de até 12 meses prorrogáveis por igual período (BRASIL, MEC-CAPES, 2017, p. 09).

Também, pode-se identificar na nova portaria a exclusão de diversas partes importantes do texto anterior que orientava, sobretudo, os critérios e normas para avaliação dos projetos institucionais das IES que, por sua vez, era realizado por uma comissão especial. Ainda, na Portaria n. 096/2013 esta comissão especial de consultores auxiliavam a DEB sobre a avaliação desses projetos e era constituída de especialistas na área de formação de professores. Na nova portaria, não existe esta menção e para além disso foi observado a retirada do detalhamento sobre a avaliação do programa.

Porém, mais uma vez a grande “pressão” exercida pelo FORPIBID articulada a uma grande mobilização dos seus integrantes – alunos e professores das IES –, que ganhou projeção nacional, conseguiu impedir que a Portaria n. 46/2016 entrasse em vigor. Após vários diálogos entre os representantes do fórum e agentes do governo interino, particularmente do MEC e da CAPES, esta portaria foi revogada pela Portaria n. 84, de 14 de junho de 2016, pelo recente presidente da agência Abilio Afonso Baeta Neves. Depois de pouco mais de um mês, esta portaria foi alterada, acrescentando a ela que “Os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013.

4.2 Os sentidos/significado de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do PIBID

Para entender os sentidos/significado de trabalho docente e formação de professores no Brasil, particularmente nos documentos que tratam do PIBID, é preciso compreender antes que o par dialético sentidos/significado estão relacionados com o processo do

desenvolvimento do psiquismo⁶⁸ no homem, particularmente com o processo de humanização por meio da superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores e com a internalização dos signos sociais ou da cultura humana.

Cabe destacar que, embora o homem seja produto da evolução gradual do mundo animal, ele é qualitativamente diferente destes, uma vez que tudo o que tem de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. Isto porque o processo da passagem dos animais ao homo sapiens – homem atual – foi organizado a partir da atividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 2004).

Devido a contínua necessidade de produzir sua própria natureza, o homem adapta a natureza a si, transformando-a a partir de uma ação intencional e adequada a finalidades, o que o diferencia dos outros animais. Ao fazer isso, o homem inicia um processo de transformação da natureza criando um mundo humano ou o que podemos chamar de “mundo da cultura” (SAVIANI, 2008).

A manutenção deste “mundo da cultura” depende do processo de fixação e transmissão desenvolvidos pelo conjunto de homens, dado o desenvolvimento histórico destes e da condição de efetivação do processo de superação dos constituintes naturais e elementares rumo à constituição de novas propriedades. A constituição destas novas propriedades e/ou funções psíquicas superiores, por sua vez, decorre de processos funcionais como o pensamento, atenção, memória, imaginação, linguagem (MARTINS, 2013).

A relação interfuncional particularmente entre o pensamento e linguagem é desencadeado por meio do significado que expressa sempre uma generalização ou conceito, constituindo ao mesmo tempo um fenômeno verbal e um verdadeiro ato intelectual. Desse modo, o significado é caracterizado pela estabilização de ideias construídas por um determinado grupo e o mesmo será utilizado na constituição dos sentidos. Diferentemente daquele este não tem estabilidade, uma vez que sempre mudará quando mudar os interlocutores, os eventos. (VYGOTSKY, 1996).

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as

⁶⁸ Entende-se por psiquismo o sistema interfuncional que se institui por apropriação dos signos culturais, isto é, pela formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos (MARTINS, 2012, p. 283).

alterações do sentido (VYGOTSKY, 1996, p. 125).

Este movimento contraditório entre os sentidos e significado pôde ser observado de forma prática nos documentos normativos que tratam das informações gerais do PIBID. Identificamos que no desenvolvimento do programa, na medida em que são instituídos os documentos normativos e reguladores em uma dada conjuntura, os objetivos, a estrutura e organização e a avaliação sofrem requalificações e/ou transformações que ora amplia o acesso as políticas públicas, ora restringe. Ora incorpora a pauta de uma educação integralmente pública, ora flexibiliza as normas para inserção e parcerias com o setor privado, favorecendo o empresariado do ramo educacional.

Devemos compreender que, apesar de esta contradição conter traços notavelmente particulares, ela não é de todo específica ao programa, uma vez que ela é resultante do processo de formulação e implementação das políticas públicas de modo geral. Ou seja, esta contradição é antes de tudo um determinante histórico e por isso se integra ao quadro das determinações gerais. Isto porque na formulação das políticas públicas, sobretudo na inscrição do problema na agenda política, ocorre um processo de requalificação e/ou transformação com a finalidade de construir uma resposta aceitável pelas classes e/ou frações de classes que compõem o bloco no poder.

Este processo de transformação e/ou requalificação dos sentidos ocorre também porque o mesmo é de natureza cognitiva e determinada por uma estrutura predeterminada pelo modo de formulação e implementação das políticas públicas, integrado portanto, às formas e às lógicas de funcionamento do Estado. Os fatores que determinam esse “transformismo”⁶⁹ são diversos, sendo central as formas institucionais em sentido estrito, que recobrem tanto as características constitucionais dos atores do aparelho político-administrativo do Estado como a importância de certos registros, sobretudo, jurídicos (MULLER; SUREL, 2002, p. 66-67).

Esta adequação das problematizações às configurações político-institucionais toma uma forma particular com a importância do direito e da qualificação jurídica dos problemas. Para que uma alternativa seja efetivamente posta, é preciso o mais frequentemente, com efeito, que ela tenha uma forma jurídica “aceitável”, constituído o direito um instrumento privilegiado de ação e de regulação à disposição do Estado. Tendo as regras e os ritmos de funcionamento dos processos jurídicos suas lógicas próprias, acontece, em particular, que a problematização seja submetida a um caminho específico. A regulação jurídica, em especial pelo viés da evolução da jurisprudência, provoca, com efeito, a produção autônoma de alternativas

⁶⁹ É a transformação dos problemas sociais em problema estritamente político que pode ou não ser respondido de forma a satisfazer os interesses da maioria desassistida (MULLER; SUREL, 2002).

frequentemente alvejadas, que ganham em seguida um destaque particular logo que o problema emerge por fim na agenda política (MULLER; SUREL, 2002, p. 68).

No setor educacional, em particular, a política de valorização e formação docente implementadas ao longo dessas últimas décadas em torno dos problemas da escassez e evasão tanto de professores do magistério da educação básica pública como de alunos dos cursos de licenciatura das IES públicas, apresentou como única alternativa as ações emergenciais e focalizadas. O PIBID enquanto um programa que se integra ao conjunto de ações, aprovado pelo PDE e recomendado pelo CNE, com o objetivo de reduzir inicialmente a evasão e escassez de professores nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática do ensino médio, não foge à regra, isto é, a regra das políticas emergenciais e focalizadas das agendas do governo Lula e Dilma.

O desenvolvimento do PIBID mostra, inclusive, que a partir de 2013 no governo Dilma uma série de alterações são estabelecidas, por meio da Portaria n. 096/2013, que tinham a finalidade de restringir os objetivos que foram ampliados no decorrer do programa, ao passo que ampliou as funções e responsabilidades das instituições e integrantes⁷⁰. Após este fato, identificamos que em 2016, já no governo interino de Temer, houve uma tentativa de intensificação destas ações, particularmente a retomada aos objetivos iniciais do programa, através da instituição da Portaria n. 46/2016 imposta pelo ministro da educação ainda interino Mendonça Filho.

Devemos compreender que esse transformismo expresso nessas duas portarias, obedecendo a regra do jogo político, não respondeu satisfatoriamente aos interesses dos sujeitos envolvidos – professores e alunos – ao passo que obedeceu a decisão consensual entre as classes e/ou frações de classes dominantes que tem como seu porta-voz o movimento Compromisso Todos pela Educação: a integração dos jovens egressos do ensino médio aos processos produtivos que lhes permitam aumentar seus processos de exploração e acumulação de riqueza.

Não é demais mencionar que no contexto da instituição dessas duas portarias aconteceram várias mobilizações de professores e alunos em torno da restrição dos objetivos do programa e a construção do FORPIBID, importante ferramenta de organização que conseguiu barrar temporariamente o aprofundamento destas ações. Ações estas que

⁷⁰ O programa nesse momento sofre várias alterações, sobretudo, no tocante à “dedicação” do professor da IES e da escola básica que é ampliada e intensificada, e o tempo de estágio do licenciando na escola básica.

representam um verdadeiro retrocesso em relação aos objetivos que o programa conquistou no decorrer da sua implementação.

Porém, é necessário destacar que não foi somente por meio das requalificações e transformações dos sentidos que o PIBID – uma política emergencial e focalizada – ajuda a manter o processo de integração subalternada de jovens ao processo produtivo. É também através das concepções, particularmente de trabalho docente e formação de professores, que o programa contribui com a propagação de uma ideologia alienante que mantém este nefasto processo.

Conforme o Relatório de Gestão do PIBID (2009-2013) e o Relatório de Gestão da DEB (2009-2014), os princípios do PIBID se fundamentam nos estudos de *Antônio Nóvoa*⁷¹ e *Donald Schön*⁷² sobre profissão e formação docente.

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, MEC-CAPES-DEB, 2013, p. 29; 2014, p. 65).

Fundamentados nestes princípios os relatórios apresentam que a concepção do PIBID propõe uma “modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” tanto na educação básica como no ensino superior. Através de uma interação entre os conhecimentos prévios e representações sociais dos alunos, os conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica e os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, 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, MEC-CAPES-DEB, 2013, p. 30; BRASIL, MEC-CAPES-DEB 2014, p. 67).

⁷¹ NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

⁷² SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARMED, 2000.

O Pibid, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa de alto padrão (BRASIL, MEC-CAPES-DEB, 2013, p. 30; 2014, p. 66).

Ainda segundo o relatório, esse processo de interação que tem por objetivo modificar e reconstruir uma nova cultura educacional, 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 fazendo com que estes sujeitos questionem e ressignifiquem suas próprias práticas e compreendam-na “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, MEC-CAPES-DEB, 2013, p. 30; 2014, p. 66).

Através da análise dos documentos que tratam do PIBID, particularmente das concepções de trabalho docente e formação de professores expressos nesses documentos, identificamos duas concepções predominantes: Em relação ao trabalho docente, a ideologia propagandeada se fundamenta no profissionalismo, responsabilidade, eficiência, visão sistêmica, intersetorial e organizacional. Já no tocante à formação de professores, a ideologia hegemônica é baseada na competência, excelência, equidade, produtivismo, conhecimento prático, aprender a conhecer, fazer, conviver e ser ao longo da vida.

Em várias passagens desses relatórios podem ser encontrados a referência de uma profissionalização, eficiência, responsabilização, clima organizacional e a visão sistêmica e/ou intersetorial, fundamentando o debate sobre o trabalho docente. Da mesma forma, podem ser encontrados em diversas passagens dos relatórios a defesa de uma formação de professores baseada nos “pilares da educação” apresentada pela UNESCO – aprender a conhecer, fazer, conviver e ser –, na competência, excelência, equidade, produtivismo e no conhecimento prático⁷³.

Ao confrontar as concepções expressas pelos documentos que tratam do PIBID,

⁷³ Ver “APÊNDICE B - Tabelas de análise de conteúdo dos documentos oficiais que tratam do PIBID, no que se refere as concepções trabalho docente e formação de professores”.

particularmente no que se refere ao trabalho docente e formação de professores com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa, depreendemos duas concepções hegemônicas em torno do referencial normativo da política nos governos Lula e Dilma: A primeira se estabelece no âmbito econômico-pedagógico e administrativo-pedagógico e tem como base a teoria “gerencialista”, “sistêmica”, “qualidade total” e a pedagogia corporativista. A segunda se coloca no âmbito psicopedagógico e didático-pedagógico e se fundamenta nas pedagogias “neoescolanovista”, “neoconstrutivista”, “neotecnicismo” e nas teorias “neoprodutivista” e “neopragmatista”.

De acordo com Shiroma (2003), o gerencialismo é uma nova ideologia que defende os princípios orientados pela eficiência e eficácia financeira, priorizando os resultados financeiros até mesmo numa escola. Nesse ambiente, os diretores sob a orientação gerencialista tornam-se “agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (accountability)” (SHIROMA, 2003, p. 70).

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um “pensamento único”. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, “estratégia” e “implementação”, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que retira do debate suas bases políticas, de modo que a discussão sobre meios suplanta a dos fins (CLARKE; NEWMAN apud SHIROMA, 2003, p. 70-71).

Segundo Bruno (2009), essa forma de gestão é advinda das teorias administrativas que diante do processo de internacionalização da economia através das empresas transnacionais, após a Segunda Grande Guerra, teve que alterar suas propostas até então fundadas em um sistema fechado, onde a ênfase era dada à hierarquia, imposição de regras e disciplinas rígidas. Esse contexto é marcado pela complexificação das estruturas administrativas, sobretudo, após a reengenharia com a incorporação da informática e microeletrônica, particularmente das teorias das organizações, a análise das redes organizacionais – NETWORKS.

A reformulação das organizações encaminha-se para a criação de pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global através da definição dos canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos. Esta é a forma geral de organização das estruturas

de poder hoje; operando em sistemas de redes constituídas por unidades interconectadas, configurando sistemas que podem parecer muito difusos, mas que, na realidade, possuem os canais que possibilitam elevada concentração de poder em alguns poucos polos (BRUNO, 2009, p. 37).

Como mostra a autora, nessa nova organização quem estabelece o poder é justamente o coordenador da rede que pode ser horizontal, vertical, diagonal ou multidirecional. Desse modo, quem detém a dominação, são as organizações que “controlam as informações, definem os canais de comunicação, transferem recursos e estabelecem padrões de ação para outras unidades constitutivas da rede”, apresentando na aparência um sistema baseado na participação e autonomia dos sujeitos. Porém, na realidade, trata-se de uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacional, uma vez que “garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede, sob o controle da organização focal” (BRUNO, 2009, p. 38).

Silva e Silva (2014) apresenta que essa visão sistêmica e gerencial está presente na constituição da agenda política para o setor educacional, precisamente do governo Lula e que pode ser visualizada no PDE em 2007 que partindo da finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento do *regime de colaboração*, concebido como compartilhamento, apresenta dois imperativos que marca fundamentalmente esta concepção: “a responsabilização (que se conhece na literatura como *accountability*) e a *mobilização da sociedade* como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação” (SILVA; SILVA, 2014, p. 114, grifos do autores).

Nesta perspectiva, administrar é, sobretudo, “administrar as inter-relações” entre organizações, sendo fundamental conhecer os condicionamentos recíprocos dessas inter-relações. Entretanto, essa aparente descentralização não dispensa os processos de centralização. Ao contrário, leva ao reforço e à diversificação dos mecanismos de controle, através dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção de consenso (SILVA; SILVA, 2014, p. 114-115, grifos do autores).

Ao se valer de Freitas (2012), Silva e Silva (2014) apresenta que a lógica de gestão que fundamenta o PDE expressa uma “teoria de responsabilização” ou “neotecnicista”, meritocrática e gerencialista, a qual se aplica uma “racionalidade técnica na forma de *standards*, (...) expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus

e punições”⁷⁴ (FREITAS apud SILVA; SILVA, 2014, p 117).

Além disso, a concepção de profissionalização ou profissionalismo introduzido no Brasil desde a década de 1990 consolida no setor educacional essa lógica de gestão articulada à teoria da “qualidade total” e a “pedagogia corporativa” (SHIROMA, 2003, p. 70). Com base em Saviani (2011), a teoria da “qualidade total” busca produzir em pequena escala dirigida para determinados nichos de mercados extremamente exigentes, buscando a “satisfação total do cliente” e a captura da subjetividade do trabalhador. Já a “pedagogia corporativa” ou o que pode-se chamar de “universidades corporativas” se baseiam na chamada diversificação de modelos e buscam a especialização por campo de saber (SAVIANI, 2011).

A partir dessas concepções, a profissionalização se caracteriza na aquisição de algumas habilidades práticas necessárias para o exercício de professor. A aquisição dessas habilidades práticas se inscrevem 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. Diante disso, é limitada a autonomia característica das profissões, ao passo que aumenta a dependência, levando em consideração que esta perspectiva de profissionalização destaca os compromissos dos profissionais com seu cliente⁷⁵ (SHIROMA, 2003).

Vista deste ângulo, pode-se compreender que a política nacional de profissionalização docente no Brasil, na última década, acarretou sérias consequências à educação pública. Os mecanismos de controle do trabalho docente propostos por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarização e a desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003, p. 68).

Para Shiroma (2003), o “ser” profissional aliado a essas concepções, gera uma disciplina da força de trabalho do professor, uma vez que promove a introjeção do controle

⁷⁴ Este modelo tem como modelo a psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas às condições de pilares da educação contemporânea (FREITAS apud SILVA; SILVA, 2014, p 117).

⁷⁵ O debate geral sobre o conceito de profissionalização ou profissionalismo tem origem no século XIX quando houve a multiplicação das profissões por conta da consolidação das relações capitalistas industriais. Na sua história várias perspectivas tentaram delimitar o conceito de profissionalização, sendo as mais expressivas a abordagem funcionalista, a abordagem do conflito e a abordagem socioeconômica. Na educação o debate sobre profissionalização começa na década de 1920 nos Estados Unidos, onde havia faculdades de educação e escolas normas que instituíram projetos de profissionalização dos professores. Estes projetos possuíam finalidades distintas, uma vez que a faculdade de educação coube a formação de alto-padrão e as escolas normais a formação prática, visando fundamentalmente atrair um grande número de alunos que garantisse sua existência (SHIROMA, 2003).

através de uma cultura ou clima organizacional, a qual mantém coeso o trabalho desses sujeitos, mas excluem as oportunidades de estabelecer um trabalho coletivo e solidário na atividade pedagógica. Exemplos práticos disso foram vistos na década de 1990 com a reforma universitária a qual visou estimular a criação de novos caminhos para que os professores adquirissem um conhecimento composto por habilidades práticas, distanciando a formação de professores do ambiente universitário.

Conforme a autora, esta separação não visava apenas a redução de custos, como também a introdução de um processo de “*desintelectualização*” do professor. Sobre isso merece destaque a questão da grande dificuldade de visualizar este processo, visto que “o aligeiramento da formação de professores fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento profissional que priorizam a noção de *competência*, orientando os debates sobre a formação do professor como “expert” (SHIROMA, 2003, p. 67-68).

A profissionalização do professor no Brasil pensada a partir dessas concepções contribuiu para a desvalorização e desqualificação dessa profissão, oferecendo um treinamento rápido, barato, bem como formando fora da universidade – por extensão – um considerável “exército pedagógico de reserva”. Ao fornecer um treinamento em serviço orientado pela busca do conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa sobre a prática, voltada a resolução de problemas, subtraíram a formação e remuneração e somaram mais cobranças em torno da motivação para inovar, mudar, renovar (SHIROMA, 2003, p. 75).

De acordo com Moraes e Torriglia (2003), a formação de professores, tendo como base estas concepções, se propõe a formar sujeito com um perfil tópico e empirista das modalidades de aprendizagem (usar, fazer e interagir), a partir de uma interação reduzida a uma relação entre produção e consumo de atalho imediato e superficial. É importante destacar que 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).

(...) a reflexão sobre a docência e a prática tem se transformado em uma espécie de “tecido desgastado” que, tradicionalmente e em vários países, reflete-se no próprio processo de formação de educadores/as e decorre da excessiva ênfase na experiência acumulada nos cursos de formação. Espelha-se também, no relevo atribuído à polissemia “prática reflexiva”, para usarmos termos mais recentes e pertinentes às propostas internacionais, inspirados em autores de influência, como Schön (1998). Não obstante a

conveniente polissemia, 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).

Conforme Duarte (2003), a epistemologia e a pedagogia adotadas por Donald Schön em torno da “prática reflexiva” ou da pedagogia do “professor reflexivo” nos leva a questão amplamente difundida sobre a “inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores” (DUARTE, 2003, p. 619). Para o autor, Schön critica o caráter privilegiado que tradicionalmente tem sido atribuído ao saber escolar, porque entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, assim como também ele não vê progresso “na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria voltar-se para o saber experiencial do professor, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas” (DUARTE, 2003, p. 618).

Duarte (2003) ainda mostra que esse pensamento apresentado por Schön sobre o conhecimento e/ou reflexão na/da prática, não é uma proposta nova e explicita vários autores que já vinham debatendo sobre a formação e profissão de professores tendo como eixo de suas formulações a crítica de uma formação conteudista e científica produzida na universidade, a saber: Tardif (2002), Perrenoud (2002), Lelis (2001), Popkewitz (1997), Pérez-Gomez (1997), entre outros. Além disso, o autor apresenta que na perspectiva do conhecimento e/ou reflexão na/da prática proposta por Donald Schön tanto a formação profissional de crianças e jovens como a formação de professores deve modificar:

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

Por fim, Duarte (2003) mostra que a pedagogia escolanovista e a construtivista seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar em um texto publicado na revista *Cadernos CEDES* com o título “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”, em 1998. Mas que agora estendia a mesma afirmação incorporando outros elementos na linha da

“epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, porque “esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar; negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (DUARTE, 2003, p. 620).

Sobre estas concepções pedagógicas Saviani (2011) aponta que na pedagogia escolanovista o papel do professor era meramente auxiliar do aluno que deveria guiar seu próprio processo de aprendizagem. O lema “Aprender a aprender” nessa pedagogia significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, adaptando-se a uma sociedade onde a economia estava em expansão e em direção do pleno emprego⁷⁶. Diferente desse período, nas décadas de 1990 e 2000, sob o chamado neoescolanovismo, o lema “aprender a aprender”, “aprender a lidar com situações novas” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais é marcado por uma refuncionalização, onde “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p. 432).

Para Saviani (2011), neste contexto surge articulado a proposta da pedagogia neoescolanovista, no que diz respeito a esfera da empregabilidade em detrimento do “pleno emprego” vivido no pós segunda grande guerra, a “pedagogia da exclusão”. De acordo com esta pedagogia não existe lugar para todos e que nessa ordem social e econômica de crescente automação do processo produtivo, a mão de obra deve ser também crescentemente dispensada.

Também é apresentada nesse contexto as pedagogias e teorias que dão suporte e fundamento a pedagogia neoescolanovista, como a teoria neoconstrutivista, a teoria das competências e a teoria neopragmatista. Segundo Saviani (2011), O construtivismo de Piaget é a base científica para o lema pedagógico do “aprender a aprender” escolanovista, uma vez que o mesmo se fundamentando em um “kantismo evolutivo” desenvolveu uma teoria do conhecimento que a ideia central era a ação como ponto de partida do conhecimento. O construtivismo parte do pressuposto que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, isso porque a inteligência para essa teoria não é um órgão que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos (SAVIANI, 2011, p. 435).

Estes pressupostos ganharam notabilidade no campo da pedagogia e na década de 1990 se tornaram referência para as reformas tanto no ensino quanto nas orientações da prática escolar em diversos países. Nesse período, “o construtivismo passou a exercer uma

⁷⁶ Essa pedagogia representava a “era de ouro do capitalismo” que começou no segundo pós grande guerra e entrou em crise em 1973.

grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores” (ROSSLER apud SAVIANI, 2011, p. 435)⁷⁷. No entanto, ao ser apropriado na década de 1990 o construtivismo foi modificado, visando o afastamento tanto do “ecletismo fácil” como do “purismo excessivo”, e considerou o princípio amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas que possuem em comum a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento (SAVIANI, 2011).

Assim, esse novo construtivismo se funde ao neopragmatismo rortiano⁷⁸, o qual objetiva a substituição das “questões teóricas” por “questões práticas” (MORAES, 2003, p. 171), e as competências⁷⁹ “resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social’” (RAMOS apud SAVIANI, 2011, p. 437). A “pedagogia das competências”, por sua vez “apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011, p. 437).

Com base nisso, Saviani (2011) apresenta mais duas pedagogias chamadas de neotecnicismo e neoprodutivismo. A primeira se fundamenta na ideia de uma “redefinição do papel do Estado”, através da reconvenção produtiva do modelo fordista para o modelo toyotista ou japonês que leva em consideração a flexibilização do processo e o controle decisivo nos resultados, e uma “reorganização das escolas” que busca passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas as situações determinadas. A segunda se baseia na teoria do capital humano⁸⁰ refuncionalizado e

⁷⁷ Segundo Rossler (2006, p. 05), é entre as décadas de 1990 e 2000 que as políticas educacionais apontam para o aligeiramento da formação dos educadores e para um forte desprestígio da pesquisa, da formação e da reflexão teórica em prol de um pragmatismo imediatista e irracionalista.

⁷⁸ De acordo com Moraes (2003, p. 171), o neopragmatismo rortiano pode ser traçado em dois eixos: o primeiro consiste em rever, a partir de uma metanarrativa pragmática, a tradição filosófica do Ocidente, e o segundo eixo é o da “sucessão Platão-Kant”. Sobre a educação Rorty parte do ponto de vista que é um campo oposto ao epistemológico ou tecnológico, onde o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse da verdades (MORAES, 2003, p. 190).

⁷⁹ Como apresenta Saviani (2011, p. 437), a aquisição das competências como tarefa pedagógica surgiu na década de 1960 a partir da matriz behaviorista que visava, sobretudo “atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes”.

⁸⁰ De acordo com Frigotto (2010, p. 49-50), “o conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento desta economia leu à hipótese de que o resíduo não

que alimenta a busca da produtividade na educação buscando adquirir os meios que permitem competitividade.

Conforme Silva e Silva (2014), estas concepções fundamentaram o referencial normativo da agenda educacional brasileira dos governos de Lula e Dilma, uma vez que estes governos se expressaram a partir da gestão intersetorial e sistêmica, que representaram um 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 em forma de uma “pedagogia das competências” ou “neotecnicismo”, bem como uma visão “pós-moderna” ou “pós-estruturalista” do novo escolanovismo pragmatista.

Mas, Silva e Silva (2014) atentam para o aparecimento destas concepções já na década de 1990 através do Relatório Jacques Delors intitulado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, publicado pela UNESCO em 1996. O relatório parte da afirmativa a respeito de uma “exigência de uma educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, apud SILVA; SILVA, 2014, p. 110). Os autores ainda mostram que a concepção “pós-moderna” e a “pedagogia das competências” articuladas ao “neopragmatismo” exposto no relatório, contaminaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborado pelo MEC, em relação a referência que foi utilizada para a montagem dos currículos de todas as escolas do país (SILVA; SILVA, 2014, p. 110).

Conforme Saviani (2011), as justificativas do “aprender a aprender” nos PCNs são as mesmas do Relatório Jaques Delors, apontando para um “alargamento do horizonte da educação”, no qual a escola deve ganhar novas competências, pois “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p.34). Apesar da retórica da inovação que se apresenta tentando articular “saberes comunitários”, estrutura “aberta” dos currículos escolares e ênfase na “conquista da pesquisa”, com os desafios da escola em busca da Educação Integral, o que podemos constatar é a reapresentação de todos os aspectos que compõem o ideário escolanovista, com uma fundamentação no “construtivismo” piagetiano transformado em “neonstrutivismo” (SAVIANI apud SILVA; SILVA, 2014, p. 110).

Em síntese, observa-se que o PIBID, embora tenha ampliado o número de bolsas e de instituições participantes em determinado momento de seu desenvolvimento, a partir de 2013 estas ações começam a sofrer retração, visto que após o impeachment de Dilma em 2017

explicado pelo crescimento do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominando analogicamente capital humano. Este resíduo engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde, etc”.

acontece uma modificação radical no programa através da Portaria n. 46/2017, estabelecendo uma reconfiguração do programa em seu “estado” quase inicial. As requalificações ou transformações textuais que ora ampliou e ora restringiu, ao serem observadas em cada documento, constituem-se como categorias regulares das ações políticas em torno da formação de professores do PIBID nos governos Lula e Dilma.

No que se refere aos sentidos/significado do PIBID, particularmente às concepções de trabalho docente e formação de professores apresentadas nos documentos oficiais, pode-se indentificar um leque de concepções em torno do referencial normativo da política nos governos Lula e Dilma. A primeira concepção se estabelece no âmbito econômico-pedagógico e administrativo-pedagógico e tem como base a teoria “gerencialista”, “sistêmica”, “qualidade total” e a pedagogia corporativista. Já a segunda concepção se coloca no âmbito psicopedagógico e didático-pedagógico e se fundamenta nas pedagogias “neoescolanovista”, “neoconstrutivista”, “neotecnicista” e nas teorias “neoprodutivista” e “neopragmatista”.

5 CONCLUSÃO

O PIBID é um programa que integra-se ao conjunto de ações desenvolvidas em 2007 recomendadas, sobretudo, pelo CNE e PDE buscando, por um lado, reduzir o problema da escassez e evasão tanto de professores do magistério da educação básica como de estudantes de licenciaturas das IES, e por outro lado, elevar o IDEB e ENEM de escolas com baixos resultados nos mesmos. Inicialmente buscou-se reduzir a escassez e evasão apenas de professores do ensino médio das escolas básicas públicas e estudantes das universidades federais, nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, mas posteriormente, em 2009, ampliou-se para todas as áreas, etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Nesse ponto podemos destacar o caráter emergencial do PIBID, no início de seu desenvolvimento, que é proposto para reduzir o déficit de professores do ensino médio. Embora a deficiência desses profissionais não esteja circunscrita a essa etapa, será o déficit de professores no ensino médio que justificará a implementação do programa. Isso porque a resposta construída em torno do déficit de professores tem forte ligação com os interesses dos setores empresariais da educação que visam a integração dos jovens professores iniciantes, minimamente qualificados, aos processos de trabalho com baixo valor remuneratório, intensificado e precarizado no ambiente escolar.

Outra evidência é identificada na Portaria Normativa n. 38/2007 que institui o PIBID no âmbito do MEC, CAPES e FNDE, deixando claro qual será o público-alvo desse programa nos artigos 3º e 4º, parágrafo 6º: as escolas com baixos resultados no IDEB e com baixas médias no ENEM e estudantes de licenciatura das IES oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, respectivamente.

Notadamente podemos observar, a partir disso, que o PIBID desde o início priorizou ofertar o programa para um público de baixa renda ou pobre e para as escolas com os menores resultados, caracterizando-se, portanto, como uma política focalizada e/ou compensatória – reposição da formação do estudante onde na maioria das vezes é bem diferente da formação curricular de graduação –, tendo em vista que o programa não contempla todos os licenciandos em formação e nem todos os professores da escola básica envolvidos neste processo.

Em 2009, por meio da Portaria Normativa n. 122/2009, o programa amplia os seus objetivos gerais e específicos, dado a ampliação do fomento para todas as áreas, etapas e modalidades de ensino, passando a considerar não apenas as escolas com baixo IDEB e médias no ENEM, mas também escolas com baixo desempenho na Provinha Brasil, Prova

Brasil, SAEB e escolas ou instituições que possuam experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, visando a aproximação com o patamar estabelecido pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Nessa portaria ainda houve outra grande mudança na regulação do PIBID, em particular a questão sobre as instituições que podem participar do programa, aprovando as concessões de bolsas não só para as instituições de educação superior estadual e municipal, como também para as instituições sem fins lucrativos, isto é, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Este fato é aprofundado com a instituição do Decreto n. 7.219/2010 que estabelece as concessões também para as instituições particulares com finalidades notadamente lucrativas.

Em 2013 houve a instituição da Portaria n. 096/2013 que deu um novo regulamento do PIBID revogando a Portaria n. 260/2010 que apresentava os critérios e normas para a submissão dos Projetos Institucionais e Subprojetos no programa. Dentre as medidas implementadas pode-se destacar a que se refere aos conteúdos dos projetos institucionais que, por sua vez, deveriam contemplar: a oferta de aperfeiçoamento do domínio da língua portuguesa para os bolsistas de iniciação a docência; a análise de casos didáticos-pedagógicos com base na prática e experiência dos professores das escolas de educação básica; e o desenvolvimento de testes associados a execução e avaliação das estratégias didático-pedagógicas.

Com base na inferência e interpretação desse movimento do PIBID em 2010 e 2013, podemos dizer que neste momento o programa é modificado e regulamentado para atender não só aos interesses internos, como apresenta o relatório, mas fundamentalmente a atender interesses externos como a inserção de instituições privadas no programa, que sabidamente possuem fins explicitamente lucrativos. Também podemos observar uma mudança na questão da deficiência da formação dos professores iniciantes, que se inclina paulatinamente para a direção de uma formação unilateral, estruturada para o reforço de língua portuguesa e baseada na experiência prática e cotidiana dos professores das escolas básicas, bem como nos testes padronizados em torno da produção gerada – produtividade.

Cabe destacar que a Portaria n. 096/2013 foi instituída em um contexto contraditório, onde diferente dos anos anteriores em que houve fortes investimentos em vários setores, os recursos para algumas pastas, sobretudo saúde, educação e cidades, estavam sendo contingenciados em detrimento do aumento das metas fiscais, ou seja, metas de superávits primários cada vez mais elevados.

Este cenário é marcado pela possibilidade de profundas alterações no âmbito da legislação do PIBID que tinha a finalidade de restringir os objetivos ampliados no decorrer do programa, ao passo que ampliou as funções e responsabilidades das instituições e seus integrantes. Mas o intenso debate realizado pelo FORPIBID e as inúmeras manifestações de estudantes e professores que faziam parte do programa contrários as mudanças, fez com que as ações de restrição fossem temporariamente barradas.

No entanto, com o afastamento de Dilma da Presidência da República e a entrada em cena do novo governo interino de Temer, em 2016, o MEC auspiciado pelo então ministro Mendonça Filho retomou essa finalidade e foi muito mais além, uma vez que mobilizou grandes esforços para alterar o foco do PIBID, por meio da Portaria n. 46/2016. Esta nova portaria revogou a portaria anterior de 2013 e instituiu diversas modificações, alterações no regulamento do PIBID.

Entre tantas modificações cabe destacar: a) a inclusão de novas relações entre o PIBID e os seus programas buscando a eficiência e eficácia dos recursos investidos; b) a exclusão de diversos cursos de licenciatura e de modalidades de ensino da educação básica; c) a intensificação do trabalho dos coordenadores e supervisores e aumento do tempo de atividade dos bolsistas de iniciação à docência estritamente na escola; e d) o recrudescimento das normas e penalizações referentes a alguma irregularidade cometida pelos bolsistas.

Contra essas ações várias instituições se levantaram repudiando a decisão do MEC e CAPES pela reformulação através da Portaria n. 46/2016. 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”, foram exemplos de manifestações regionais e nacionais no âmbito do PIBID contra essas ações que representaram um retrocesso maior ainda em relação aos rumos do PIBID.

Diante disso, podemos inferir que o PIBID surge como uma política focalizada e/ou compensatória de formação e valorização de professores, cuja característica é emergencial e pontual. Além disso, sofreu no percurso do seu desenvolvimento alterações – requalificações e transformações – legais e regulamentais, mostrando assim sérios limites de sua capacidade em fomentar e incentivar a valorização e a formação dos estudantes de licenciatura e professores das IES e dos professores do magistério da educação básica.

Também, podemos depreender que o PIBID, apesar de ter conquistado em determinado momento de seu desenvolvimento amplos objetivos no que se refere ao fomento e incentivo para a formação inicial e continuada de professores e para toda a educação básica e suas diversas modalidades, estas conquistas começaram a sofrer restrições seletivas a partir

de 2013. As requalificações ou transformações textuais observadas em cada documento e a correlação de forças nos debates entre o FORPIBID e os agentes do governo, serviu como um instrumento importante para constatar as “evoluções” e “involuções” do programa no que diz respeito ao acesso a política pública de educação, especialmente nos governos Dilma.

No tocante aos sentidos/significado do PIBID, particularmente às concepções de trabalho docente e formação de professores expressos nos documentos oficiais que tratam do programa, identificamos um rol de concepções em torno do referencial normativo da política nos governos Lula e Dilma que se aglomeram pedagogicamente em dois âmbitos, a saber: o econômico-administrativo e o psicológico-didático.

O primeiro âmbito pode ser dividido em duas partes que se complementam, isto é, o âmbito econômico-pedagógico e o administrativo-pedagógico. Esses âmbitos manifestam-se tendo por base a “Teoria Gerencialista”, a “Teoria Sistêmica”, a “Teoria da Qualidade Total”, “Teoria Neoprodutivista” e a “Pedagogia Corporativista”. O segundo âmbito também pode ser dividido em duas partes complementares, ou seja, o âmbito psicopedagógico e o didático-pedagógico. Esses âmbitos expressam-se fundamentados na “Pedagogia Neoescolanovista”, “Psicologia Neoconstrutivista”, “Pedagogia Neotecnicista” ou “Pedagogia das Competências” e na “Teoria Neopragmatista”.

No âmbito econômico-pedagógico e administrativo-pedagógico, observamos que as teorias “gerencialista”, “sistêmica”, “da qualidade total”, “neoprodutivista” e a “pedagogia corporativista”, nas quais fundamentam-se a concepção de trabalho docente nos documentos oficiais do PIBID, possuem a finalidade de introduzir uma ideologia de trabalho advinda do ambiente empresarial no setor educacional. Para tanto, utilizam-se dos princípios do “clientelismo”, eficiência/eficácia, responsabilização, meritocracia, clima ou ambiente organizacional e gestão sistêmica e intersetorial. Estes princípios, por sua vez, têm forte ligação com a manutenção e propagação das ideias capitalistas contemporâneas e a necessidade de cooptação da classe docente e captura de sua subjetividade para torná-lo coparticipante do processo de superexploração da sua força de trabalho.

No âmbito psicopedagógico e o didático-pedagógico, identificamos que as pedagogias “neoescolanovista”, “neotecnicista” ou “das competências”, neoconstrutivista” e a teoria neopragmatista, nas quais baseiam-se a concepção de formação de professores nos documentos oficiais do PIBID, têm o objetivo de propagar uma ideologia de formação humana adaptada e condicionada a sociedade capitalista, onde as questões desta sociedade devem ser relativizadas de modo que a forma da resposta é mais importante do que a sua solução. Também observamos a finalidade de propagar uma formação humana destituída da crítica, da

apreensão dos determinantes mais gerais, uma vez que somente é interessante para o capital o sujeito aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver ao longo da vida, levando em consideração as habilidades ou competências.

Portanto, foi com o objetivo de identificar, analisar e expor o PIBID no contexto dos governos Lula e Dilma que verificou-se a implementação de políticas focalizadas, compensatórias, de cunho emergencial que, ainda no seu desenvolvimento sofreram requalificações e/ou transformações as quais colocaram em “xeque” suas próprias possibilidades. No tocante às concepções de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do PIBID, o presente estudo chegou à conclusão a qual estas concepções fortalecem, mantêm e propagam uma ideologia alienante que visa, por um lado, a integração do trabalhador docente aos processos que elevem os ganhos do capital – superexploração – em detrimento das suas próprias capacidades psicofisiológicas e intelectuais, e por outro lado, a formação nivelada por baixo, destituída de caráter crítico e fundamentada na reflexão da prática pela prática – desqualificação por meio da negação, retração e/ou recuo das teorias científicas.

Isto porque a concepção de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do PIBID está em consonância com a referência da política implementada nesses dois governos. Devemos ter claro que a referência da política de educação nos governos de Lula e Dilma é resultado das disputas entre os blocos de poder, ou seja, é resultante dos conflitos das frações de classes dominantes entre si e destas com as classes dominadas e subordinadas.

Nesse sentido, quem disputou a direção do bloco no poder e se hegemonizou como porta-voz do setor educacional, nesses dois governos, foi o movimento Compromisso Todos Pela Educação, composto pelos grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante. Apesar de apresentar-se com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica, particularmente do ensino médio, esse movimento estabelece novas formas de PPP sob o signo da responsabilização, meritocracia e do gerencialismo, o que provocou uma reestruturação do trabalho no qual a identidade e a saúde do professor foram postos em “xeque”.

Não é demais reforçar que a lógica a qual fundamenta essas ações está imbuída de uma racionalidade técnica estabelecida por meio do gerenciamento dos processos de trabalho e formação pedagógica, que por sua vez é regido por uma teoria da responsabilização que impõe o “controle do controle”, isto é, o controle do processo através de testes padronizados que estabelecem recompensas – bônus – e sanções públicas – punições. Esses processos têm

rebatimentos significativos e perversos, tanto na organização do trabalho pedagógico e da didática na escola básica, como na formação destes profissionais nas IES.

Os desdobramentos perversos na organização do trabalho destes professores podem ser resumidos pela maior intensificação e precarização por meio da ampliação das funções aliados a uma política de desvalorização, resultando portanto, na superexploração – diminuição do preço da força de trabalho do profissional. Além disso, na formação de professores, estes processos têm provocado uma fragmentação e aligeiramento pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos, e, em particular, o esvaziamento dos conteúdos recuando as teorias críticas e os determinantes gerais dos currículos dos cursos do ensino superior, resultando, portanto, na desqualificação – rebaixamento da formação de professores.

Os processos de desqualificação, desvalorização – superexploração - e precarização da força de trabalho dos professores têm colocado em estado de permanência a escassez e evasão de professores do magistério da educação básica e estudantes de licenciatura das IES, bem como o abandono da identidade profissional, resultando assim, por um lado, na acomodação de professores e caracterização pelo distanciamento da atividade docente, por meio de condutas de indiferença e do não envolvimento com o trabalho e com os problemas da escola; e por outro lado, no adoecimento dos professores devido ao sobre-esforço e hipersolicitação das capacidades psicofisiológicas.

Concordamos com a tese de Freitas (2007) e da ANFOPE (2007; 2012; 2014) na existência de uma urgência não levada em consideração pelos tomadores de decisão em relação a 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.

Identificamos que o Estado, nos governos Lula e Dilma, em particular no âmbito da educação, foi hegemonizado pelo bloco empresarial Compromisso Todos Pela Educação que disseminou diversas concepções através de discursos e ações aparentemente centrados em uma espécie de eficiência e produtividade da escola. Mas, observamos que desde o segundo governo Cardoso são introduzidos na escola, de forma sistemática, os ideários de uma suposta “modernização”, “reformas e programas compensatórios” que, na verdade, dissimula sua utilização instrumental para outros fins e aprofunda, na maioria das vezes a desqualificação para as funções educativas.

As políticas de valorização e formação de professores neste contexto também tenderam ao pensamento empresarial hegemônico. No caso específico do PIBID, identificamos que os documentos oficiais do mesmo não poupa citações e termos que estabelecem nexos e regularidades entre as concepções difundidas pelo programa e as concepções pedagógicas expressas pelo modo de regulação neoliberal juntamente como o modelo de acumulação toyotista.

A ênfase dada nos documentos oficiais do PIBID às categorias “profissionalismo”, “produtivismo”, “responsabilização”, “excelência”, “conhecimento prático”, “equidade”, “competências”, “visão sistêmica” e “eficiência”, aponta indícios de uma necessidade de criação, na formação inicial de professores, de processos que viabilizem a captura da subjetividade ou coparticipação necessária para que tanto os bolsistas de iniciação à docência continuem querendo exercer a profissão de professor, como os professores das escolas básicas não desistam da profissão, independente das condições de trabalho, salário e carreira.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 38, Nº 135, set./dez., São Paulo, 2008, p. 779-796. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

AFANASIEV, Victor. **Manual de Filosofia**. Argentina: Editorial Cartago, 1985.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto (Org.). (Org.). **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**. Buenos Aires : CLACSO, 2000, p. 35-48. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BANBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano**. 2. ed. Florianópolis : Insular, 2013.

BELLUZZO, Luiz G. Um novo Estado desenvolvimentista?. *LE MONDE diplomatique*, Edição – 27, outubro, Brasil, 2009, [s.n.]. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/um-novo-estado-desenvolvimentista/>>. Acesso em: 06 agost. 2016.

BERRINGER, Tatiana. **Bloco no poder e política externa nos governos FHC e Lula**. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas , SP : [s.n.], 2014. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/Tese-Tatiana-Berringer-2014.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BOITO Jr., Armando. A burguesia no Governo Lula. In: Eduardo M. Basualdo, Enrique Arceo (Org.). **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 237-263. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. 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. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020015225/9PIICdos.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRAGA, Ruy. Luta de classes, reestruturação produtiva e hegemonia. In: Claudio Katz (Org.). **Novas Tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. 1ª edição, São Paulo : Xamã, 1995, p. 45-136.

BRASIL, Instituto Rui Barbosa. Tribunal de Contas da União. **Auditoria coordenada educação: ensino médio**. Brasília: TCU, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília : 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://pr1.ufrj.br/images/stories/_pr1/dmdocuments/lic-res1-2002.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Diário Oficial da União, DF, 2007. Seção 1, p. 239. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: MEC/Capes, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa Capes Nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior. **Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, DF, 2010. Seção 1, p. 26-27. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 84, de 14 de junho de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 120, de 22 de julho de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016, Seção 1, p. 392. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

_____. **Relatório de Gestão – PIBID 2009-2013**. Brasília: MEC/Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014**. Brasília: MEC/Capes, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2007, Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Decreto Nº 7.219, De 24/06/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 120. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Lei nº 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996, p. 27833-27841. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2007, Seção 1, p. 5. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Censo do professor 1997: perfil do magistério da educação básica**. Brasília : O Instituto, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+do+professor+1997+perfil+do+magist%C3%A9rio+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica/5f40f9ac-45b9-4574-b8e9-0ad3ae1034ca?version=1.2>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003**. Brasília : O Instituto, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487533>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Sistema de ensino precisa de 250 mil professores**. Brasília : O instituto, 2003a. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sistema-de-ensino-precisa-de-250-mil-professores/21206>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília : Mec, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Superior. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília : 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 2007, Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília : A Secretaria, 2015. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e_>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos Mare da Reforma do Estado**, v. 1, Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_Estado_dos_anos_90.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.14-45.

CARCANHOLO, Marcelo. D. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **AURORA**, ano IV, v. 3, n. 2, agosto de 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1226/1093>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papyrus, 1998.

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.

CARVALHO, Djalma P. de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, vol. 5, nº 2, Bauru, 1998, p.81-90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

COSTA PINTO; et al. A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise. **Ie-UFRJ**, TD 004, 2016. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/index.php/index-publicacoes/textos-para-discussao>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DAL ROSSO, Sadi. Jornadas excessivas de trabalho. **REVISTA PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO**, v. 34, n. 124, jan./jun., Curitiba, 2013, p. 73-91. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/581/814>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **PERSPECTIVA**, , v. 23, n. 02, jul./ dez, Florianópolis, 2005, p. 381-406. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_formacion_profesores_brasil.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas**. In: Luiz Fernando Dourado (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2. ed. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora , 2011, p. 18-59.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 30 out. 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauros, 2002.

FIGUEREIDO, Erika S. A. de. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão ou exclusão?**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro : Contraponto, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/348448229/FILGUEIRAS-Luiz-GONCALVES-Reinaldo-a-Economia-Politica-Do-Governo-Lula>>. Acesso em: 30 out. 2015.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 30 out. 2015.

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. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

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

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, maio/ago., São Paulo, 2005, p. 189-199. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

GATTI, Bernardete A. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final**. Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita – FCC/FVC, São Paulo, SP, dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pd>>. Acesso em: 30 out. 2015.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: Emir Sader (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, P. 253-263. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. *Serv. Soc. Soc.*, n. 112, out./dez., São Paulo, 2012. p. 637-671. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/03.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Nacional-desenvolvimentismo às Avessas. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos** – Code 2011 : Ipea, p. 1-17, 2011. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-artigo19.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

GIL, A. C. . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOZIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999, p 163-183. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/2003, p. 65-88. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: João Pao de Almeida Magalhães [et al]. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro : Garamond, 2010, p. 369-412.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001, p. 43-58.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. 1 ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa : Horizonte, 1978.

LESSA, S.; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª edição, Editora : Expressão Popular, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/introdufilomarx.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Outubro**, edição 1 – 06, 01/1998.

MARTINS, Lígia M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, Salvador, dez., 2013, p. 130-143. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>>. Acesso em: 30 out. 2015.

MINTO, Lalo W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTANA, Pedro Marquez de. **Dependência e superexploração do trabalho no**

capitalismo contemporâneo. Brasília : Ipea : ABET, 2013.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO**, v. 16, n. 40, jan./mar., 2012, p. 283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/a25v16n40.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, Salvador, dez., 2013, p. 130-143. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>>. Acesso em: 30 out. 2015.

MARX, K. Posfácio à 2ª edição de O capital. In: _____. **O capital**. São Paulo : Editora Nova Cultural Ltda, 1996, p. 131-141.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Editora: Martin Claret, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 141 a 160.

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

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

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.). **Illuminismo 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.

MULLER, P.; SUREL, Y. . **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NETO, José Batista. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do estado. **Caderno de Estudos Sociais**, vol. 22, n. 1, Recife, 2006. p. 07-16. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/viewFile/1357/1077>>. Acesso em: 30 out. 2015.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. Ed., São Paulo : Cortez, 2012.

NEVES, Carmen M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RBPG**, supl. 2, v. 8, Brasília, março de 2012, p. 353-373. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>>. Acesso em: 30 out. 2015.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. soc.*, v. 32, nº 115, abr.-jun., Campinas, 2011, p. 323-337. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. soc.*, vol. 25, nº 89, Set./Dez., Campinas, 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PERONI, Vera M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privado e a gestão da educação. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração na Educação, Elvas e Cáceres. *Anais...* Elvas e Cáceres: ANPAE, 2010, 1-17. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. de; FERNADES, Maria D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, vol. 30, n. 108, out. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, vol. 9, n. 17, julho./dez., Brasília, 2015, p. 337-352. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 37-50

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2ª edição, Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 43ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1998.

PRADO JUNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. 1ª ed. 4. Reimpr. – São Paulo : Expressão Popular, 2007.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Adeus, docência**. 10 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/adeus-docencia/>>. Acesso em: 30 out. 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Luiz Carlos de Freitas: “A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor”**. Entrevista realizada por Elisa Meirelles e publicada em 01 de

junho de 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-de-freitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor>>. Acesso em: 30 out. 2015.

ROSSLER, João H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RUMMERT, Sônia M.; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: Mariléia Maria da Silva, Elisa Maria Quartiero, Olinda Evangelista (Orgs.). **Jovens, trabalho e educação : a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2012, p. 15-70.

SÁNCHEZ GAMBOA. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Theotônio dos. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis, editora : Vozes, 1982.

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos sobre o problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr., 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos R. Reforma Universitária: A nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: Paulino José Orso (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 87-120.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

SILVEIRA, M. M. A **Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. 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. 129-150.

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

SODRÉ, Néilson W. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, p. 61-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 30 out. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, 2000, p. 5-24.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. A Prática da Avaliação Educacional: Algumas Colocações Metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, 1989, p. 40-47. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1139/1143>>. Acesso em: 30 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira, Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Tabelas de informações gerais coletadas nos documentos oficiais que tratam do PIBID

Referência normativa	Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007)	
Conteúdo	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID	
Objetivos	Objetivo geral	“(…) fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (MEC, CAPES, 2007, p. 39)
	Objetivos específicos	“i - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente o ensino médio; ii - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optaram pela carreira docente; iii – promover a melhoria da qualidade da educação básica; iv - integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; v - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior” (BRASIL, MEC-CAPES, 2007, p. 39).
Estrutura e organização	Área de Atuação e níveis de ensino	“I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas” (BRASIL, MEC-CAPES, 2007, p. 39).
	Implementação por meio de convênios específicos	“O PIBID será implementado por convênios específicos, a serem celebrados entre as instituições federais de educação superior e a CAPES. (...) as instituições federais de educação superior deverão celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública” (BRASIL, MEC-CAPES, 2007, p. 39).
	Parte do Estágio em escolas com baixos IDEBs e ENEM	“Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM” (BRASIL, MEC-CAPES, 2007, p. 39).
	Implementação através de concessão de bolsas de estudo	“O PIBID será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, MEC-CAPES, 2007, p. 39).
	Bolsistas do PIBID (professor supervisor, coordenador e iniciação à docência)	(...) Professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, (...) O bolsista de iniciação à docência deverá: I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas referidas (...) II - dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; e III - assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração

		expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública. (...) O professor coordenador deverá: I - pertencer ao quadro efetivo da instituição; II - ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; III - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior; e IV - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica (BRASIL, MEC-CAPEs, 2007, p. 39).
	Projetos institucionais que privilegiem alunos da rede pública ou baixa renda	“Serão selecionados, prioritariamente, projetos institucionais que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2007, p. 39).
	Remuneração (valor) da Bolsa	“As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica. (...) As bolsas para o professor coordenador serão (...), no valor de R\$1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais. (...) As bolsas para o professor supervisor serão (...) no valor de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, (...) As bolsas de iniciação à docência (...) terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2007, p. 39).
Avaliação	Critérios para a seleção de projetos	“I - os resultados obtidos pela instituição no SINAES nos cursos pertinentes; II - as escolas em que os bolsistas atuarão; III - os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal; IV - a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2007, p. 39).
	Avaliação Institucional	“O PIBID será avaliado anualmente pela CAPES e pela SESu” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2007, p. 39).

Referência normativa	Portaria Normativa n. 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009)	
Conteúdo	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES	
Objetivos	Objetivo geral	“(...) apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2009, p. 47).
	Objetivos específicos	“I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas

		identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).
Estrutura e organização	Área de atuação e níveis de ensino	<p>a) Para o ensino médio:</p> <p>I. licenciatura em Física;</p> <p>II. licenciatura em Química;</p> <p>III. licenciatura em Filosofia;</p> <p>IV. licenciatura em Sociologia;</p> <p>V. licenciatura em Matemática;</p> <p>VI. licenciatura em Biologia;</p> <p>VII. licenciatura em Letras-Português;</p> <p>VIII. licenciatura em Pedagogia;</p> <p>IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.</p> <p>b) Para o ensino fundamental:</p> <p>I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;</p> <p>II. licenciatura em Ciências;</p> <p>III. licenciatura em Matemática;</p> <p>IV. licenciatura em Educação Artística e Musical</p> <p>V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.</p> <p>c) De forma complementar:</p> <p>I. licenciatura em Letras - Língua estrangeira;</p> <p>II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);</p> <p>III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas;</p> <p>IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).</p>
	Iniciação à docência exclusivamente em Instituições da rede pública de educação básica	“A iniciação à docência será praticada exclusivamente em instituições de ensino da rede de educação básica dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal, vedada a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).
	Implementação por meio de convênios e instrumentos específicos	“O PIBID será implementado por meio de convênios e instrumentos específicos a serem celebrados entre as instituições selecionadas e a CAPES. (...) as instituições federais e estaduais de educação superior participantes do PIBID deverão celebrar convênios, acordos de cooperação ou instrumentos equivalentes com as redes públicas de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, estabelecendo a atuação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino e aprendizagem de escolas públicas (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47).

	As atividades do PIBID	“As atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).
	Atuação dos bolsistas	“A atuação dos bolsistas deverá ser planejada e acompanhada de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).
	Modalidades de bolsas do PIBID	“O PIBID abrange a concessão de bolsa de projeto de iniciação à docência nas seguintes modalidades: a) para professor coordenador institucional; b) para professor coordenador de área; c) para professor supervisor; e d) para os estudantes de licenciatura plena (...)” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).
	Bolsistas do PIBID (iniciação à docência, coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor)	“(…) Coordenador institucional é um professor da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Docência, zelando por sua unidade e qualidade. (...) Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação. (...) Professor supervisor é o docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes. (...) Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 47-48).
	Remuneração (valor) da Bolsa	“(…) As bolsas para os professores coordenadores - institucionais e de área - terão o valor mensal de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais); (...) As bolsas para os professores supervisores terão o valor mensal de R\$ 600,00 (seiscentos reais). (...) As bolsas de iniciação à docência terão o valor mensal de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).
	Contrapartida financeira das instituições Estaduais de Ensino Superior	“Será exigida das Instituições Estaduais de Ensino Superior financeira de, no mínimo, 15% (quinze por cento) do orçamento do projeto. O valor correspondente deverá ser depositado a crédito na conta específica aberta no Banco do Brasil, em nome da proponente (conveniente) e vinculada ao objeto do projeto selecionado em edital. a contrapartida financeira, a ser estabelecida no edital do programa de acordo com os dispositivos legais vigentes” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).
Avaliação	Critérios para a seleção de projetos	“A seleção de projetos terá como base esta Portaria e critérios e procedimentos definidos em edital, e será feita por comissão de especialistas formalmente constituída pela CAPES” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p.

		48).
	Avaliação externa (efeitos nas instituições como um todo)	“O PIBID será acompanhado e avaliado anualmente pela CAPES” (BRASIL, MEC-CAPES, 2009, p. 48).

Referência normativa	Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010 (BRASIL, 2010)	
Conteúdo	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES	
Objetivos	Objetivo geral	“(…) apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 26).
	Objetivos específicos	<p>“I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;</p> <p>II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;</p> <p>III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;</p> <p>V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 26)</p>

Estrutura e organização	Área de atuação e níveis de ensino	<p>“a) Para o ensino médio: I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</p> <p>b) Para o ensino fundamental: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, inclusive EJA; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical; V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</p> <p>c) De forma complementar: I. licenciatura em Letras-Língua estrangeira; II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; IV. formação de professores para a educação infantil; V. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 26).</p>
	Iniciação à docência exclusivamente em Instituições da rede pública de educação básica	“A iniciação à docência será praticada exclusivamente em instituições de ensino das redes públicas de educação básica, vedada a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 26).
	Implementação por meio de convênios e instrumentos específicos	“O PIBID será implementado por meio de convênios e instrumentos específicos a serem celebrados entre as instituições selecionadas e a CAPES. (...) as instituições de educação superior participantes do PIBID deverão celebrar convênios, acordos de cooperação ou instrumentos equivalentes com as redes públicas de educação básica, estabelecendo a atuação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino e aprendizagem nas escolas dessas redes” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).
	As atividades do PIBID	“As atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).
	Atuação dos bolsistas de Iniciação à docência	“A atuação dos bolsistas deverá ser planejada e acompanhada de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).
	Implementação através de concessão de bolsas de projeto de iniciação a docência	“O PIBID abrange a concessão de bolsa de projeto de iniciação à docência nas seguintes modalidades: a) para os estudantes de licenciatura plena (...); b) para professor coordenador institucional; c) para professor coordenador de área; d) para professor supervisor” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).

	Bolsistas do PIBID (iniciação à docência, coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor)	“(…) Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID. (...) Coordenador institucional é um professor da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Docência, zelando por sua unidade e qualidade. (...) Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação. (...) Professor supervisor é o docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).
	Remuneração (valor) da Bolsa	“Os valores das bolsas serão fixados pela CAPES em Portaria” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27) ⁸¹ .
	Contrapartida financeira das instituições (estaduais, municipais e comunitárias de educação superior)	“Será exigida das instituições estaduais, municipais e comunitárias de educação superior participantes do PIBID uma contrapartida financeira, a ser estabelecida no edital do programa de acordo com os dispositivos legais vigentes” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).
Avaliação	Avaliação interna (efeitos no interior das instituições)	Cada instituição participante do PIBID organizará, periodicamente, Seminários de Iniciação à Docência, prevendo a participação de bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).
	Avaliação externa (efeitos nas instituições como um todo)	“O PIBID será acompanhado e avaliado anualmente pela CAPES” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 27).

Referência normativa	Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010 (BRASIL, 2010)	
Conteúdo	Dispõe sobre o PIBID e dá outras providências	
Objetivos	Objetivo geral	“(…) fomentar 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 brasileira” (BRASIL, 2010, p. 04).

⁸¹ A Portaria n. 1.243 de 30, de Dezembro de 2009, no âmbito do MEC, reajusta os valores das bolsas de estudos que vão para 400,00 R\$ (iniciação à docência), 765,00 R\$ (professor supervisor), e 1.400,00 R\$ (coordenador).

	Objetivos específicos	<p>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II - contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e</p> <p>VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, p. 04).</p>
Estrutura e organização	Área de atuação e níveis de ensino	“O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo” (BRASIL, 2010, p. 05).
	Iniciação à docência exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino	“O PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional” (BRASIL, 2010, p. 05).
	As atividades do PIBID	“(…) as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, (...) e às experiências de ensino-aprendizagem bem sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades” (BRASIL, 2010, p. 05).
	Atuação dos bolsistas de Iniciação à docência	“A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional” (BRASIL, 2010, p. 05).
	Implementação através de concessão de bolsas e suas modalidades	“(…) O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades. (...) Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID: I - bolsa para estudante de licenciatura; II - bolsa para professor coordenador institucional; III - bolsa para professor coordenador de área; e IV - bolsa para professor supervisor” (BRASIL, 2010, p. 04-05).

	Bolsistas do PIBID e projeto institucional	<p>I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;</p> <p>II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;</p> <p>III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:</p> <p>a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;</p> <p>b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e</p> <p>c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;</p> <p>IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e</p> <p>V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades” (BRASIL, , 2010, p. 04).</p>
Avaliação	Avaliação interna (efeitos no interior das instituições)	“(…) As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição” (BRASIL, 2010, p. 05).
	Avaliação externa (efeitos nas instituições como um todo)	“(…) A CAPES coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas” (BRASIL, 2010, p. 05).

Referência normativa	Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL,2010)	
Conteúdo	Aprova as normas do PIBID	
Objetivos	Objetivo geral	“(…) apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 26).
	Objetivos específicos	“I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela

		<p>carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;</p> <p>II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;</p> <p>III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;</p> <p>V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 26)</p>
Estrutura e organização	Área de atuação e níveis de ensino	<p>“a) Para o ensino médio: I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</p> <p>b) Para o ensino fundamental: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, inclusive EJA; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical; V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</p> <p>c) De forma complementar: I. licenciatura em Letras-Língua estrangeira; II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; IV. formação de professores para a educação infantil; V. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 26).</p>
	Iniciação à docência exclusivamente em Instituições da rede pública de educação básica	<p>“A iniciação à docência será praticada exclusivamente em instituições de ensino das redes públicas de educação básica, vedada a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 26).</p>
	Implementação por meio de convênios e instrumentos específicos	<p>“O PIBID será implementado por meio de convênios e instrumentos específicos a serem celebrados entre as instituições selecionadas e a CAPEs. (...) as instituições de educação superior participantes do PIBID deverão celebrar convênios, acordos de cooperação ou instrumentos equivalentes com as redes públicas de educação básica, estabelecendo a atuação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino e aprendizagem nas escolas dessas redes” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).</p>

	As atividades do PIBID	“As atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
	Atuação dos bolsistas de Iniciação à docência	“A atuação dos bolsistas deverá ser planejada e acompanhada de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
	Implementação através de concessão de bolsas de projeto de iniciação a docência	“O PIBID abrange a concessão de bolsa de projeto de iniciação à docência nas seguintes modalidades: a) para os estudantes de licenciatura plena (...); b) para professor coordenador institucional; c) para professor coordenador de área; d) para professor supervisor” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
	Modalidades de bolsas do PIBID	“(…) Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID. (...) Coordenador institucional é um professor da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Docência, zelando por sua unidade e qualidade. (...) Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação. (...) Professor supervisor é o docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
	Remuneração (valor) da Bolsa	“Os valores das bolsas serão fixados pela CAPES em Portaria” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
	Contrapartida financeira das instituições (estaduais, municipais e comunitárias de educação superior)	“Será exigida das instituições estaduais, municipais e comunitárias de educação superior participantes do PIBID uma contrapartida financeira, a ser estabelecida no edital do programa de acordo com os dispositivos legais vigentes” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
Avaliação	Avaliação interna (efeitos no interior das instituições)	Cada instituição participante do PIBID organizará, periodicamente, Seminários de Iniciação à Docência, prevendo a participação de bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).
	Avaliação externa (efeitos nas instituições como um	“O PIBID será acompanhado e avaliado anualmente pela CAPES” (BRASIL, MEC-CAPEs, 2010, p. 27).

	todo)	
--	-------	--

Referência normativa	Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013)	
Conteúdo	Aprova o Regulamento do PIBID	
Objetivos	Objetivo geral	“(…) fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).
	Objetivos específicos	<p>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II - contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;</p> <p>VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).</p>
Estrutura e organização	Estrutura do projeto PIBID	“(…) Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).
	Características e dimensões do projeto	<p>“(…) O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:</p> <p>I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;</p> <p>II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;</p>

		<p>IV - participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;</p> <p>V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;</p> <p>VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;</p> <p>VII - cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;</p> <p>VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;</p> <p>IX - elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.</p> <p>X - sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;</p> <p>XI - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).</p>
	Desenvolvimento do projeto e atividades do PIBID	<p>“(…) O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:</p> <p>I - a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;</p> <p>II - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;</p> <p>III - atividades de socialização dos impactos e resultados;</p> <p>IV - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;</p> <p>V - questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos. (...) É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:</p> <p>I - que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;</p> <p>II - que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).</p>

	Composição do projeto	<p>“(…) O projeto institucional deverá conter:</p> <p>I - a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;</p> <p>II - a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;</p> <p>III - a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;</p> <p>IV - as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;</p> <p>V - o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;</p> <p>VI - a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;</p> <p>VII - sistemática de registro e acompanhamento de egressos (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).</p>
	Concessão de bolsas e repasse de recursos financeiro	“(…) O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).
	Modalidades de bolsa do PIBID	<p>“(…) As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:</p> <p>I - coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;</p> <p>II - coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;</p> <p>III - coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;</p> <p>IV - supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;</p> <p>V - iniciação à docência, para o estudante de licenciatura” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 11).</p>
Avaliação	Avaliação externa (efeitos nas instituições como um todo)	<p>“(…) O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento. (...) Os relatórios de atividades dos projetos serão:</p> <p>I - parciais, elaborados e encaminhados à Capes a cada ano após o início do projeto;</p> <p>II - final, elaborado e encaminhado à Capes até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão” (BRASIL, MEC-CAPES, 2013, p. 14).</p>

Referência normativa	Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016)
Conteúdo	Aprova o Regulamento do PIBID

Objetivos	Objetivo geral	“(…) fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 3).
	Objetivos específicos	<p>I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II. contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;</p> <p>VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”;</p> <p>VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;</p> <p>IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 3-4).</p>
	Área de atuação e níveis de ensino	1º ao 3º anos do EF: Pedagogia (Alfabetização e numeramento); 4º ao 9º anos do EF: Letras (Letramento em língua portuguesa), Matemática (Letramento matemático), Letramento Científico (Ciências, História e Geografia); Ensino Médio: Letras (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), Matemática (Matemática e suas Tecnologias), Biologia, Química, Física (Ciências da Natureza e suas Tecnologias) Geografia, História, Filosofia e Sociologia (Ciências Humanas e suas Tecnologias) (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 23).
Estrutura e organização	Estrutura do projeto PIBID	“(…) Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES” (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 03).
	IES que podem participar do PIBID	<p>Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que:</p> <p>I. possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.</p> <p>II. tenha sua sede e administração no país;</p> <p>III. mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.</p>

Características e dimensões do projeto	<p>“(…) O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:</p> <p>I. estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;</p> <p>II. desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante;</p> <p>IV - participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;</p> <p>V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;</p> <p>VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;</p> <p>VII - cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;</p> <p>VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didáticopedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;</p> <p>IX - elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.</p> <p>X - sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;</p> <p>XI - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares” (BRASIL, MEC-CAPEL, 2016, p. 4).</p>
--	---

Desenvolvimento do projeto e atividades do PIBID	<p>“(…) O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica e deve contemplar:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, consideradas prioritárias de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC; II. articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM; III. quando houver, articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES; IV. o contexto educacional da região onde será desenvolvido; V. atividades de socialização dos impactos e resultados; VI. aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores; VII. questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 4-5).
	<p>“(…) As atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência no projeto institucional terão carga horária de 10 horas por semana, sendo seis horas nas escolas da educação básica e quatro horas na instituição de ensino superior. (...) O projeto institucional deverá ser organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos (...). §1º Os subprojetos deverão ser agrupados por sub-eixo estruturante, podendo ser apresentado por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica. (...) §3º Nos subprojetos, é recomendável a participação de estudantes de licenciatura de áreas afins, desde que essa participação seja consistente com o subprojeto. Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto (...). §1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência. §2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 4-5).</p>

	Composição do projeto	<p>“(…) O projeto institucional deverá conter, no mínimo:</p> <p>I. a estratégia de articulação do PIBID com os programas de formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica na IES, com os programas educacionais do MEC e com os sistemas de ensino;</p> <p>II. a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas, de forma a privilegiar ações articuladas entre o PIBID com os programas educacionais existentes nas escolas, evitando a dispersão de esforços;</p> <p>III. a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;</p> <p>IV - as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;</p> <p>V - o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;</p> <p>VI - a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;</p> <p>VII - sistemática de registro e acompanhamento de egressos (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 06).</p>
	Modalidades de bolsa do PIBID	<p>”I. coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, no valor de R\$ 1.500,00;</p> <p>II. coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00;</p> <p>III. supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, no valor de R\$ 765,00;</p> <p>IV. iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, no valor de R\$ 400,00.</p> <p>Art. 26. A duração das bolsas serão definidas em edital, observando que a participação dos bolsistas de iniciação à docência no programa será de até 12 meses, prorrogáveis 10 por até igual período, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente” (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 9-10).</p>
Avaliação	Avaliação externa (efeitos nas instituições como um todo)	<p>“(…) O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela CAPES, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento. :</p> <p>Parágrafo único. Os relatórios de atividades dos projetos serão: I. parciais, elaborados e encaminhados à CAPES no início de cada ano; II. final, elaborado e encaminhado à CAPES até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão” (BRASIL, MEC-CAPES, 2016, p. 20).</p>

APÊNDICE B – Tabelas de análise de conteúdo dos documentos oficiais que tratam do PIBID no que se refere as concepções trabalho docente e formação de professores

Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013)			
Categoria Empírica	Unidade de contexto	Unidade de registro	Trecho do documento
Concepção de trabalho docente	Teoria administrativo-pedagógica e teoria econômico-pedagógica	Profissionalismo	Profissão <p>“(…) os desafios da profissão docente” (p. 8). “(…) compreensão da profissão docente” (p. 66). “(…) atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão (...)” (p. 13). “(…) responsabilidade social da profissão” (p. 29). “(…) profissão docente” (p. 62). “(…) exercer a profissão de professora (p. 67). “(…) os desafios da profissão docente” (p. 67).</p>
			Profissional <p>“(…) a formação profissional em um contínuo que se estende ao longo da vida” (p. 6). “(…) concepção de desenvolvimento profissional do professor” (p. 6). “(…) qualificação profissional (...)” (p. 7). “(…) o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional (...)” (p. 8). “(…) concepção de desenvolvimento profissional do professor (...)” (p. 14). “(…) desenvolvimento profissional de professores (...)” (p. 29). “(…) O PIBID é um projeto que pode contribuir muito tanto para minha formação acadêmica quanto profissional” (p. 67). “(…) tornar-se uma profissional qualificada e experiente na área da educação (...)” (p. 67). “(…) formação profissional (...)” (p.67). “(…) desenvolvimento profissional” (p. 69). “(…) a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares” (p. 71). “(…) formar um profissional de alta competência (...)” (p. 105).</p>
			Profissionalização <p>“(…) profissionalização dos futuros professores” (p. 28). “(…) profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica” (p. 54). “(…) profissionalização dos docentes (...)” (p.54). “(…) mobilizador de saberes para a profissionalização dos professores” (p. 60).</p>

		Responsabilizaçã o	Responsabilidade	<p>“(…) atitudes e a ética que realça a responsabilidade social (...)” (p. 13). “(…) na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos (...)” (15). “(…) responsabilidade social da profissão” (p. 29). “(…) avaliação, com flexibilidade, agilidade e responsabilidade pública (...)” (p. 103).</p>
	Responsável		<p>“(…) servidor público responsável por tão relevante área” (p. 10). “(…) docente responsável pela coordenação do projeto (...) (p.32). “(…) equipe responsável pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica– DEB (...)” (p.103). “(…) Embora não sendo responsável por todo esse arcabouço, a DEB considera que, se cada um fizer seu trabalho no presente, o futuro poderá trazer a mudança que o Brasil espera” (p. 104).</p>	
	Compromisso		<p>“(…) compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil (...)” (p. 7). “É uma visão de educação continuada que leva em conta o contexto e o compromisso com a qualidade da educação básica local” (p. 9). “(…) compromisso com a nova missão da agência e, ainda, o empenho e a eficiência da equipe da DEB (...)” (p. 10). “Na base de cada ação da DEB está o compromisso da Capes de valorizar o magistério da educação básica (...) (p. 13). “(…) compromisso da Capes de reduzir as assimetrias regionais (...)” (p.13). “(…) refletindo o compromisso e o envolvimento das instituições com o programa e a Capes (p. 53). “(…) o envolvimento e o compromisso da pós-graduação com a educação básica” (p. 103).</p>	

		Eficiência e/ou eficiente	<p>“(…) O empenho e a eficiência da equipe da DEB que movimenta um cotidiano exigente e plural (…)” (p. 10).</p> <p>“A equipe promove reuniões periódicas para discutir o melhoramento dos procedimentos internos, a eficiência dos mecanismos de gestão, o acompanhamento e a avaliação dos processos” (p. 74).</p> <p>“(…) acompanhamento mais eficiente dos programas executados (…)” (p. 93).</p> <p>“(…) a execução orçamentária foi eficiente quando consideramos os recursos destinados às bolsas e ao custeio” (p. 102).</p>
		Clima e/ou estrutura organizacional	“(…) estrutura organizacional , para a agência assumir (…) a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica (p. 11).
		Visão sistêmica	<p>“(…) visão sistêmica da educação brasileira” (p. 6).</p> <p>“(…) visão sistêmica (…)” (p. 6).</p> <p>“(…) destacar a visão sistêmica de educação (…)” (p. 10).</p> <p>ideia da necessidade do pensamento sistêmico sobre a educação nacional (p. 16).</p> <p>“(…) olhar sistêmico sobre o papel da educação, da ciência e da tecnologia no país (…)” (p. 17).</p>
Concepção de formação de professores	Teoria psicopedagógica e teoria didático-pedagógico	Competências	<p>“(…) Os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são (….) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética (…)” (p. 5).</p> <p>“(…) ampliando as competências (…)” (p. 11).</p> <p>“(…) equilíbrio entre conhecimento, competências (…)” (p. 13).</p> <p>“(…) atores competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola” (p. 14).</p> <p>(…) formar um profissional de alta competência para as exigências da educação do século XXI (….) (p. 105).</p>
		Excelência	<p>“Os eixos comuns a essa política são (a) a busca da excelência (…)” (p.5).</p> <p>“A preocupação com excelência (…)” (p.5).</p> <p>“(…) a excelência do processo de ensino e aprendizagem (…)” (p. 5)</p> <p>“(…) busca pela excelência pela equidade na formação dos professores (…)” (p. 13).</p> <p>“(…) busca pela excelência (…)” (p. 13).</p> <p>“(…) elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas (…)” (p. 28).</p> <p>“(…) garantir a manutenção da excelência nas ações desenvolvidas pelos</p>

			<p>projetos apoiados pela Capes” (p. 71)</p> <p>“(…) manter a equidade e a excelência nas ações nas diferentes IES (…)” (p. 72).</p> <p>“(…) na excelência e na equidade da Formação de Professores do País (…)” (p. 73).</p> <p>“(…) à excelência e à equidade na formação docente” (p. 104).</p>
		Equidade	<p>“Os eixos comuns a essa política são (…) equidade na formação de professores (…)” (p. 5).</p> <p>“(…) a busca pela equidade (…)” (p. 5).</p> <p>“(…) compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias (…)” (p. 7).</p> <p>“(…) excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros (…)” (p. 13).</p> <p>“(…) equidade na formação de professores brasileiros (…) como uma medida de igualdade de oportunidades e democracia plena” (p. 13).</p> <p>“(…) manter a equidade e a excelência nas ações nas diferentes IES (…)” (p. 72).</p> <p>“(…) princípios de equidade social (…)” (p. 72).</p> <p>“(…) na excelência e na equidade da Formação de Professores do País (…)” (p. 73).</p> <p>“(…) à excelência e à equidade na formação docente” (p. 104).</p>
		Produtivismo	<p>“(…) produção e disseminação do conhecimento produzido” (p. 5).</p> <p>“(…) espaço de produção e de apropriação de conhecimento” (…) (p. 6).</p> <p>“(…) aumento da produção (…) (p. 8).</p> <p>“(…) produção e disseminação do conhecimento” (p. 13).</p> <p>“A plataforma <i>on line</i> que divulgará e compartilhará a produção decorrente dos programas (…)” (p. 16)</p> <p>“(…) o Pibid uma oportunidade robusta de fazer com que a produção cultural da escola seja apropriada pelos futuros professores” (p. 60).</p> <p>“(…) gerarem produção de conhecimento e disseminação de boas práticas (p. 77).</p>
			<p>“(…) perspectivas de trabalho que aumentam a cada dia ante os bons resultados” (p. 6).</p> <p>“(…) potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade” (p. 6).</p> <p>“(…) alcance de resultados educacionais” (p. 8).</p> <p>“(…) otimizam os resultados educacionais” (p. 15)”. “(…) assegurar os resultados educacionais (…) (p. 27).</p> <p>“Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em</p>

				<p>larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (p. 55).</p> <p>“(…) foram priorizadas questões referentes ao impacto do programa, aos resultados alcançados (…)” (p. 57).</p> <p>“(…) panorama geral dos resultados alcançados pelas consultoras (…)” (p. 62).</p> <p>“(…) alcance de resultados educacionais” (p. 68).</p>
			Disseminação	<p>“(…) produção e disseminação do conhecimento produzido” (p. 5).</p> <p>“(…) produção e disseminação do conhecimento” (p. 13).</p> <p>“(…) na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido” (p. 15).</p> <p>“(…) produção de conhecimento e disseminação de boas práticas” (p. 77).</p>
		Conhecimento prático		<p>“(…) formação de professores realizada com (….) o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas (….)” (p. 29).</p> <p>(…) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola (….)” (p. 29).</p> <p>“(…) vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica (….)” (p. 29).</p> <p>“(…) a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação (….) (p. 30).</p> <p>“(…) sujeitos como protagonistas de sua própria formação (….)” (p. 30).</p> <p>“(…) conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola” (p.56)</p> <p>“(…) produção de conhecimento e disseminação de boas práticas” (p. 77).</p>
		Educação e/ou formação ao longo da vida		<p>(…) à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um contínuo que se estende ao longo da vida” (p. 6).</p>

Relatório de Gestão da DEB – Volume I (BRASIL, 2014)				
Categoria Empírica	Unidade de contexto	Unidade de registro		Trecho do documento
Concepção de trabalho docente	Teoria administrativo-pedagógica e teoria	Profissionalismo	Profissional	<p>“(…) ao exercício profissional e à progressão funcional (….)” (p.1).</p> <p>“(…) formação profissional como um processo que deve ocorrer ao longo da vida” (p.1).</p> <p>“(…) acesso à qualificação profissional (….)” (p.2).</p>

	econômico-pedagógica			<p>“(...) declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional (...)” (p. 4).</p> <p>“(...) pensar a formação profissional em um continuum (...)” (p. 4).</p> <p>“(...) desenvolvimento profissional de forma autônoma ” (p. 4).</p> <p>“(...) desenvolvimento profissional (...) (p. 5).</p> <p>“(...) indução profissional na Capes (...) (p. 6).</p> <p>“(...) concepção de desenvolvimento profissional (...) (p. 14).</p> <p>“Avaliação do discente quanto à contribuição do curso para o seu desenvolvimento profissional (...) (p. 59).</p> <p>“(...) experiência profissional (...)” (p. 59).</p> <p>“(...) formação e desenvolvimento profissional de professores (...) (p. 65).</p> <p>“(...) conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola” (p. 85).</p> <p>“(...) motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional (...) (p. 88).</p> <p>“(...) desenvolvimento profissional” (p. 89).</p> <p>“(...) crescimento profissional (...) (p. 97).</p>
			Profissão	<p>“(...) os desafios da profissão docente (...) (p. 4).</p> <p>“(...) exercem a profissão docente como única fonte de renda (...) (p. 56).</p> <p>“Sobre o grau de satisfação dos professores com sua profissão 62% declararam sentirem-se satisfeitos (...) (p. 57).</p> <p>“(...) responsabilidade social da profissão (...) (p. 65).</p> <p>“Contribui para valorização a licenciatura e a profissão docente” (p. 92).</p> <p>“Contribui para valorização a licenciatura e a profissão docente” (p. 93).</p> <p>“Promove a compreensão da profissão docente” (p. 97).</p>
			Profissionalização	<p>“(...) profissionalização dos futuros professores (...) (p. 64).</p> <p>“(...) ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica”(p. 84).</p> <p>“(...) privilegiado para a profissionalização dos docentes (...) (p. 84).</p> <p>“(...) saberes para a profissionalização dos professores (...) (p. 90).</p> <p>“Aperfeiçoa e melhora a profissionalização para a prática didática” (p. 97).</p>
			Responsabilização	<p>“(...) resolução de problemas e o exercício da ética da responsabilidade solidária (p.13).</p> <p>“Os programas sob responsabilidade da DEB são desenvolvidos com base (...) na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos (...)” (p. 15).</p> <p>“(...) DEB alcançou o número de 316 instituições parceiras, somados os programas sob responsabilidade da diretoria (...) (p.18).</p> <p>“(...) a formação inicial, na modalidade presencial, ficou sob a</p>

				<p>responsabilidade da DEB” (p. 30). “(…) a responsabilidade social da profissão” (p. 65). “A responsabilidade da Capes, portanto, é com o pagamento das bolsas diretamente aos beneficiários” (p. 68).</p>
			Responsável	<p>“(…) servidor público responsável por tão relevante área” (p. 9). “(…) docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES (...) (p. 69). “(…) professor da IES responsável perante a Capes pelo projeto institucional (...) (p. 69). “(…) professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas (...) (p.). “(…) responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas (...) (p. 69). “(…) as propostas da coordenação-geral responsável pelo Pibid (...) (p. 103). “(…) considerando o uso responsável e as competências socioemocionais (...) (p. 106).</p>
			Compromisso	<p>“(…) compromisso da Capes (...)” (p. 3). “(…) comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira” (p. 2).</p>
		Eficiência e/ou eficiência		<p>“(…) O empenho e a eficiência da equipe da DEB que movimenta um cotidiano exigente e plural (...)” (p. 10). “A equipe promove reuniões periódicas para aprimorar os procedimentos internos, a eficiência dos mecanismos de gestão, o acompanhamento e a avaliação dos processos” (p. 103). “(…) compromisso com a nova missão da agência e, ainda, o empenho e a eficiência da equipe da DEB (...)” (p. 9). “(…) tornar mais eficiente o processo de gestão do programa (...)” (p. 31). “(…) tornar mais eficiente os processo de concessão e o acompanhamento da execução dos recursos investidos no Programa (p. 31). “(…) com a finalidade de torná-la mais eficiente no processo de acompanhamento e gestão do Programa (p. 34).</p>
		Clima e/ou estrutura organizacional		<p>“(…) clima organizacional que motive para a aprendizagem e para a vivência de valores e, ainda, reconhecimento social” (p. 1). “(…) estrutura organizacional, para a agência assumir (...) a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica (p. 11).</p>

		Visão sistêmica ou intersetorial	<p>“A integração promove um olhar sistêmico e favorece o diálogo interdisciplinar que faz avançar o conhecimento” (p. 13).</p> <p>“A ação interdisciplinar e intersetorial permite que se considere a educação e a formação de professores em toda a sua amplitude e complexidade” (p. 13).</p> <p>“(…) disseminar a ideia da necessidade do pensamento sistêmico sobre a educação nacional (…)” (p. 16).</p> <p>“(…) o olhar sistêmico sobre o papel da educação, da ciência e da tecnologia no país (…)” (p. 17).</p>
Concepção de formação de professores	Teoria psicopedagógica e teoria didático-pedagógico	Competências	<p>“(…) estudo de temas relativos às competências para a vida no século XXI” (p. 7).</p> <p>“(…) essas competências traduzem uma visão integral de educação” (p. 7).</p> <p>“A Lei nº 11.502 (…) modificou os termos da Lei nº. 8.405 (…) ampliando as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes” (p. 11).</p> <p>“Ao definir-se que a oferta de cursos de formação inicial seria de competência da DEB (…)” (p. 34).</p> <p>“(…) a competência de produzir conhecimento e desenvolver metodologias e práticas de ensino e aprendizagem em diferentes mídias e linguagens” (p.106).</p> <p>“(…) uso responsável e as competências socioemocionais aplicadas à ética na utilização das TICs” (p.106).</p>
		Excelência	<p>“Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação” (p. 1)</p> <p>“Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (a) excelência (…)” (p.13).</p> <p>“A preocupação com excelência considera que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática” (p. 13).</p> <p>“Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação” (p. 28).</p> <p>“(…) convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (p. 64).</p> <p>“(…) modo a garantir a excelência nas ações desenvolvidas pelos projetos apoiados pela Capes” (p. 100).</p> <p>“(…) modo a manter a equidade e a excelência nas ações nas diferentes</p>

			<p>IES” (p. 101).</p> <p>“Esse aprimoramento deve contribuir, também, para a proposição de projetos de excelência (...)” (p. 119).</p>
		Equidade	<p>“Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação” (p. 1)</p> <p>“(…) compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias (...)” (p. 3).</p> <p>“Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (...) equidade (...)” (p.13).</p> <p>“A busca pela equidade deve-se ao fato de a Capes considerar o Brasil como um todo (...)” (p. 13).</p> <p>“Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação” (p. 28).</p> <p>“(…) modo a manter a equidade e a excelência nas ações nas diferentes IES” (p. 101).</p> <p>“(…) princípios de equidade social que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos” (p. 101)</p>
		Produtivismo	<p>“(…) produção decorrente dos programas” (p. 16).</p> <p>“(…) elevar a produção de conhecimento no campo da Educação” (p. 53).</p> <p>“Essa produção é realizada por meio da participação dos coordenadores, professores formadores e alunos em eventos científicos” (p. 53).</p> <p>“Essa produção pode ser verificada na Web” (p. 54).</p> <p>“(…) produção e utilização dos recursos tecnológicos à disposição dos educadores” (p. 55).</p> <p>“(…) ação vem se afirmando como espaço de produção de conhecimento e inovação educacional” (p. 61).</p> <p>“(…) o Pibid uma oportunidade robusta de fazer com que a produção cultural da escola seja apropriada pelos futuros professores” (p. 90).</p> <p>“(…) geração de professores que está mais familiarizada com a produção e o uso de tecnologias contemporâneas” (p. 102).</p> <p>“(…) produção científica decorrente das atividades desenvolvidas nos projetos” (p. 116)</p>
			Resultados

			<p>com maior velocidade (p. 15)".</p> <p>"Esses resultados estão em fase de análise e serão encaminhados às IES e Fóruns, com o objetivo de aperfeiçoar as estratégias e o desenvolvimento do Programa" (p. 59).</p> <p>"As suas estratégias e seus resultados estão sintonizada com as macropolíticas do Governo Federal e do PNE (...)" (p. 60).</p> <p>"(...) assegurar os resultados educacionais (...)" (p. 63).</p> <p>"acompanhamento dos trabalhos, dos resultados e dos impactos do programa para a formação de professores" (p. 83).</p> <p>"(...) alcance de resultados educacionais" (p. 88).</p> <p>"(...) panorama geral dos resultados alcançados pelas consultoras na análise das respostas dos participantes do programa" (p. 92).</p> <p>"(...) avaliar os resultados alcançados e discutir propostas de melhoria na gestão do programa" (p. 102).</p> <p>"Na visita, a equipe da Capes destacou os objetivos do Programa, o que espera como resultados e reforçou o compromisso da política da Capes com a qualidade da formação docente (...)" (p. 116).</p> <p>"(...) alcance de resultados esperados" (p. 119).</p>
		Disseminação	<p>"(...) trabalho colaborativo e à disseminação do conhecimento produzido entre licenciaturas" (p. 13).</p> <p>"(...) disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido" (p. 16).</p>
	Conhecimento prático	Conhecimento prático ou reflexivo	<p>"(...) formação de professores realizada com (...) o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas (...)" (p. 65).</p> <p>"(...) vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica (...)" (p. 66).</p> <p>"(...) orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação (...)" (p. 66).</p>
		Professor protagonista da própria formação	<p>"(...) protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática (...)" (p. 14).</p> <p>"(...) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola (...)" (p. 65).</p> <p>"(...) sujeitos como protagonistas de sua própria formação (...)" (p. 66).</p>
		Educação e/ou formação ao longo da vida	<p>"(...) formação profissional como um processo que deve ocorrer ao longo da vida" (p. 1).</p> <p>"(...) pensar a formação profissional em um <i>continuum</i> que se estende ao longo da vida (...)" (p. 1).</p>
		Aprender a conhecer, fazer, conviver e ser	<p>"(...) busca-se a conexão entre teoria e prática; o equilíbrio entre conhecer, fazer, conviver e ser (...)" (p. 13).</p>

APÊNCIDE C – Tabela síntese das tabelas de análise de conteúdo dos documentos oficiais que tratam do PIBID

Categoria Empírica	Unidade de contexto	Unidade de Registro	Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013)	Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014)
Concepção de trabalho docente	Teoria administrativo-pedagógica e teoria econômico-pedagógica	Profissionalismo	X	X
		Produtivismo	X	X
		Responsabilização	X	X
		Excelência	X	X
		Conhecimento prático	X	X
Concepção de formação de professores	Teoria psicopedagógica e teoria didático-pedagógico	Equidade	X	X
		Competências	X	X
		Visão sistêmica ou intersetorial	X	X
		Eficiência e/ou eficiente	X	X
		Clima e/ou estrutura organizacional	X	X
		Educação e/ou formação ao longo da vida	X	X
		Aprender a conhecer, fazer, conviver e ser		X

APÊNCIDE D – Tabela de quantitativo de repetições das categorias analisadas nos documentos oficiais que tratam do PIBID

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