UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE CORREIA MACIEL

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INCIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL

CAMPO GRANDE – MS
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE CORREIA MACIEL

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INCIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL

Relatório de Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre. Orientadora: Margarita Victoria Rodríguez.

CAMPO GRANDE – MS
2017

Caroline Correia Maciel

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Margarita Victória Rodrigues - UFMS
Orientadora

Profª. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza - UFG
Membro Titular

Prof. Dr. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 18 de abril de 2017

“De nada valem as idéias sem homens que possam pô-las em prática.”

Karl Marx

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Margarita Victória Rodriguez pela orientação, principalmente pelos referenciais teóricos que me disponibilizou, de modo que colaborou significativamente com minha formação como pesquisadora, como profissional, e também como pessoa.

Aos professores da linha de pesquisa História, Políticas e Educação, pois propiciaram durantes as aulas ministradas importantes referências e discussões teóricas que auxiliaram em minha formação acadêmica.

Às professoras Carina Elisabeth Maciel e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza por aceitarem participar da banca. Os dois pareceres foram fundamentais para o término desse trabalho.

À parceria de Jorismary Lescano, Heloise Vargas e Felipe Gimenez, pois em minhas correrias diárias estiveram sempre disponíveis a me ajudar com a formatação do trabalho, com informações gerais sobre o curso, ou até mesmo com referências de dados para a pesquisa.

À minha amiga e companheira de trabalho Sônia Cristina que com muito zelo e esforço se dispôs a me ajudar na revisão textual do trabalho.

Aos coordenadores institucionais do PIBID/UEMS e do PIBID/UFMS que aceitaram participar da entrevista e organizaram os dados do PIBID no Mato Grosso do Sul.

Ao meu esposo Luiz Antônio Alves dos Reis que precisou superar minha ausência por muitos momentos. Não posso deixar de frisar que seu empenho em compartilhar os serviços de casa e de rua permitiu que eu tivesse mais disponibilidade para estudar e escrever.

À minha filha Ana Luiza que é minha companheira e me da forças todos os dias para ir à luta.

À minha irmã Danielle Correia Maciel e à minha mãe Feliciana Ribeiro Correia que sempre acreditaram, e ainda acreditam na concretização de meus projetos de vida.

Aos meus mestres, amigos e camaradas José Luis Finocchio, Ângela Celeste Barreto Azevedo e André Malina que foram fundamentais na minha formação acadêmica e contribuíram para que eu escolhesse esse caminho como prioridade na minha vida.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para reflexão e conhecimento do processo de implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul, tendo como base as políticas de formação docente reguladas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Para tanto, pretende-se utilizar como instrumento de investigação os documentos e dados presentes no site oficial do programa, com vistas à analisar o seu histórico, suas normativas e a quantidade de bolsas e subprojetos destinados às licenciaturas participantes, desde o início de sua implementação, em 2007, até o ano de 2016. Além desses meios, uma entrevista é realizada com os coordenadores institucionais que possuem vínculo aos projetos do PIBID/UEMS e do PIBID/UFMS, com questionamentos de cunho pedagógico e social em relação ao desenvolvimento do programa. A partir disso, nota-se que o PIBID, de forma geral, apresenta suas normativas, inclusive os objetivos, com aproximações aos interesses marcados pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais, e no ambiente da formação inicial e continuada o programa evidencia estar atrelado à concepção da epistemologia da prática. No contexto de suas bolsas, percebe-se sua distribuição de forma desigual entre as licenciaturas, fato que está associado às determinações hegemônicas entorno das políticas do ensino básico e superior. Em relação ao programa no Mato Grosso do Sul, nota-se que sua implementação está significativamente associada ao desenvolvimento nacional. Com isso, verifica-se uma contribuição do programa vinculada à permanência dos alunos no ensino superior, tendo em vista o crescimento na quantidade de bolsas de iniciação à docência. Porém, quando essas bolsas são comparadas a quantidade de matrículas nas licenciaturas, identifica-se um percentual muito baixo de acesso ao programa, tanto no Brasil como no MS. Diante disso, e mediante os pressupostos e análises estabelecidas, observa-se que o PIBID é um programa criado para compensar as necessidades de formação para adequação do novo tipo de trabalho, bem como para amenizar as fraturas sociais provenientes da neoliberalização no campo das políticas educacionais.

Palavras-chave: PIBID. Políticas de Formação. Governo PT.

ABSTRACT

The present work aims to contribute for the reflection and knowledge of the implementation proccess of Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) in Mato Grosso do Sul, based on teacher education policies regulated by the government of Partido dos Trabalhadores (PT) party. Therefore, intends to use as a research tool documents and data present on the official website of the program, with views to analyze its history, regulations, the number of scholarships and subprojects aimed at undergraduate participants, from the beginning of its implementation, in 2007, until 2015. Subsequently, an interview is held with institutional coordinators who have links to the projects of PIBID/UEMS and PIBID/UFMS, with questions of a pedagogical and social nature regarding to the program development. From this, it is noted that PIBID, in general, presents its regulations, including the objectives, with approaches to interests marked by productive restructuring and by neoliberal policies, and in the environment of the initial and continuous formation the program shows to be linked to the conception of the practice epistemology. In the context of its grants, its distribution is unequally seen between undergraduate degrees, a fact that is associated with the hegemonic determinations surrounding the policies of basic and higher education. Regarding the program in Mato Grosso do Sul, it is noted that it implementation is significantly associated to the national development. Thus, verifies the PT government's attempt to promote, from the program, the students permanence in higher education, taking into consideration the growth in the number of scholarships for teaching, however, when these grants are compared to the amount of enrollments in undergraduate degrees, a very low percentage of access to the program is identified, both in Brazil and in MS. Given this, and upon assumptions and established analysis, it is observed that PIBID is a program created to compensate the training needs to adapt the new type of work, and to ease the social fractures from the neoliberal policies, in the field of education.

Keywords: PIBID. Training policies. PT Government.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 128

Figura 2 151

Figura 3 160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 70

Tabela 2 111

Tabela 3 116

Tabela 4 131

Tabela 5 135

Tabela 6 136

Tabela 7 140

Tabela 8 145

Tabela 9 147

Tabela 10 147

Tabela 11 154

Tabela 12 156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 92

LISTA E SIGLAS

ADEB - Associação Brasileira de Educação à Distância

ALCA - Área de Livre Comércio da Américas

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial

EB - Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso de Melo

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituição de Ensino Superior

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGs - Organizações não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAI - Plano de Ação Imediata

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPA – Plano Plurianual

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAC - Sistema de Acompanhamento de Concessões

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TPE - Todos pela Educação

UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I - A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A NEOLIBERALIZAÇÃO ENQUANTO PRESSUPOSTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 37

1.1. O trabalho como metabolismo social 38

1.1.1 As alterações, influências e organização do trabalho industrial no Brasil..... 40

1.2. O Estado burguês e a neoliberalização no mundo..... 50

1.3. A neoliberalização no Brasil..... 55

1.4. Governo PT e suas políticas sociais e educacionais 64

CAPÍTULO II - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 79

2.1. Trabalho, neoliberalização e políticas de formação de professores..... 80

2.2. Normativas das políticas de formação de professores nos anos 2000..... 93

2.3. Normativas do PIBID 116

CAPÍTULO III - IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MATO GROSSO DO SUL..... 126

3.1. Institucionalização do PIBID 127

3.2. Expansão do PIBID em âmbito nacional 136

3.3. A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul, com referência aos editais de 2007 e 2009 143

3.4. A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul, com referência nos editais de 2011, 2012 e 2013 150

CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

REFERÊNCIAS 179

ANEXOS 193

INTRODUÇÃO

O objetivo desse relatório de pesquisa visa contribuir para o conhecimento e reflexão a respeito da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul, diante das políticas de formação reguladas no governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

A escolha do objeto de pesquisa foi definido mediante o meu ingresso na linha de pesquisa "História, Políticas e Educação" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Os estudos realizados, a partir da minha participação na pós-graduação me permitiram refletir sobre as políticas de formação por um ponto de vista científico, distante das ideias apresentadas pelo senso comum. Fato que me provocou inquietações e inferir problemáticas existentes nessa realidade.

As leituras propostas me subsidiaram a identificar os programas de formação docente incentivados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no ano de 2007. Com isso, houve o interesse em compreender com maior profundidade a realidade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), haja vista que se trata de um programa historicamente recente, e que atende de forma peculiar a formação inicial. Ter reconhecido a existência de poucos programas de formação docente nessa categoria, quando ocorreu o processo de expansão de programas nos anos 2000, também foi relevante para que o PIBID fosse escolhido como objeto de estudo. Dessa forma, pretende-se reconhecer as contradições e contribuições do programa no âmbito das políticas de formação, que ainda é contemplado por poucas produções científicas.

Com base no estado do conhecimento realizado como premissa para o desenvolvimento desse trabalho, foi possível identificar a importância dessa temática como pesquisa no campo das produções intelectuais, haja vista as poucas investigações que abordam o PIBID vinculado às políticas de formação e a sua implementação. Há, ainda, uma escassez de estudos que discutam esse assunto com *lócus* no Mato Grosso do Sul, circunstância que indica destaque ao tema, e considera possibilidades de ampliação dos debates sobre a realidade das políticas de formação no estado.

Pautada por uma perspectiva histórico-crítica, a intenção desse relatório de pesquisa é propiciar uma interpretação do todo, ou seja, considerar a base material em que o PIBID está inserido, de modo que oportunize uma reflexão sobre as implicações políticas e institucionais de sua implementação. Com isso, não se busca apresentar um único resultado sobre o objetivo proposto, mas sim verificar as contribuições e contradições presentes na implantação do programa.

Apesar do PIBID ser instituído no governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2015), em dezembro de 2007, suas relações políticas estão atreladas ao processo de produção do modo de produção capitalista, o qual apresenta particularidades no decorrer de sua história que estão diretamente vinculadas ao contexto em que o programa foi criado. Por isso é fundamental compreender a conjuntura que determinou o incentivo às políticas de formação e, por conseguinte, que deu origem ao programa.

Em que tempo histórico está situado o programa? Quais seus objetivos? Qual contribuição social, e também as contradições presentes no interior de sua implementação? são questões que perpassam as investigações e análises realizadas no presente relatório de pesquisa.

Por isso, para apreender a materialização do PIBID, são abordados alguns períodos que antecederam sua implementação, com a perspectiva de identificar o processo histórico-dialético que motivou às políticas de formação. Para tanto, o percurso traçado está constituído a partir da influência da industrialização no Brasil, que apresenta como consequência, a interferência da teoria do Capital Humano no país, suas alterações com a reestruturação produtiva de 1980, até o fomento das políticas neoliberais, que se refere ao período que incitou à implementação dos programas de formação, entre eles o PIBID.

A industrialização sucedida no Brasil, após 1930, determinou a organização de um novo tipo de trabalho, e simultaneamente, novas relações de produção. À vista disso, as leis, instituições e ideologias passam a se adequar as novas demandas socioeconômicas previstas a partir de tal ocorrência histórica.

Diante disso, a teoria do Capital Humano foi fundamental para a constituição da nova formação humana, a qual tinha como eixo central o trabalho industrial. Popularizada por Schultz e Becker entre 1950 e 1960, teve sua penetração efetiva, no Brasil, após 1970 no período da ditadura militar. A necessidade central nesse momento

histórico foi justificar e legitimar as políticas de Estado pela concepção econômica e política do pleno emprego e milagre econômico (MOTTA, 2008).

Segundo a abordagem de Schultz (1971) para que ocorressem alterações na produtividade seria necessária a articulação de melhorias na qualidade da força de trabalho e na qualidade das formas físicas de capital. Com isso, o investimento no homem, na terra e na pesquisa seria fundamental nesse processo, pelo setor público e privado.

O Brasil, assim como boa parte do mundo, sofreu fortes influências da teoria de Shultz, por meio de reformas políticas e pela elaboração de novas leis que subsidiaram a superação da crise pós Segunda-Guerra Mundial e estabeleceram as condições legais para contribuir para o crescimento econômico. Sendo assim, como maior expressão desse momento, foi instituída, como parte da legislação brasileira, a Lei 5692/1971, a qual regeu a necessidade de "[...] formação dos sujeitos de acordo com as novas configurações do trabalho a serviço da acumulação de capital e sustentado em orientações econômicas liberais e tecnicistas" (SILVA, 2006, p.5)

Essa lei foi umas das ações dessa política econômica orientada pelo capital internacional, que legalizou e legitimou a perspectiva de qualificação dos trabalhadores entendidos como o capital humano, fundamental para o desenvolvimento econômico. Diante disso, começa-se a definir a escolarização como garantia de ascensão social. (SILVA, 2006).

Segundo Paranhos (2010), após 1960 o vínculo entre educação e trabalho foi sistematicamente elaborado, com reforço à ideologia do capital no campo educacional. Desse modo, a escola assume, gradativamente, a formação técnica e a conformação ético-política da classe trabalhadora, mediante a organização científica do trabalho e a propagação de valores e práticas urbano-industriais.

Em relação ao entendimento de tais transformações existentes no interior do sistema capitalista, Marx (1983) sistematiza o trabalho a partir da recuperação e do aperfeiçoamento da teoria do valor. Diante deste conceito, explicita o estourar da crise referente a impossibilidade do capital em acumular mais valor. Como consequência, a manifestação do desemprego e a redução de salários chega a um ponto em que torna possível e necessário reorganizar a produção e o trabalho. Com o tempo o emprego aumenta e os trabalhadores conquistam seus direitos e melhores condições de trabalho.

E, então, mais uma vez a crise atinge o sistema econômico, o desemprego atinge o trabalho, e o ciclo da continuidade.

Situação que configura, no período da industrialização, as dificuldades de estabilidade na estratégia de organização produtiva, nesse caso, do fordismo/taylorismo[1] e referente ao artifício político do mesmo período, o keynesianismo[2] que nortearam, apesar do esforço produtivo e ideológico, constante tendência decrescente do valor de uso das mercadorias no interior da sociedade.

Na mesma perspectiva, cabe ressaltar a crise mundial dos anos de 1970, que atingiu o Brasil nos anos de 1980, a qual teve como marco a queda na taxa de lucro devido várias questões, dentre elas: a) a expressão das lutas sociais dos anos 1960; b) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção diante do desemprego estrutural; c) a hipertrofia da esfera financeira que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos; d) a maior concentração de fusões de empresas monopolistas e oligopolistas; e) a retração dos gastos públicos e sua transferência para o setor privado; f) e o incremento acentuado das privatizações. Circunstâncias desencadeadoras de um ciclo da crise do capital e que proporcionaram a reorganização do mundo do trabalho. (ANTUNES, 2009)

Diante disso, as últimas décadas do séc. XX estiveram marcadas tanto pelas mudanças na estrutura do setor produtivo, como em seus ideários e valores expressos nas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, entre outros, o que causou profundas metamorfoses no mundo do trabalho. Como consequência, a restruturação produtiva marcada pelo modelo japonês "toyotista"[3], juntamente às influências das políticas neoliberais, ganham força mundialmente acarretando a desregulamentação, a

[1] Processo de trabalho com vistas à elevação da quantidade produzida. Especificamente para o caso da indústria metal-mecânica, influenciou intensamente as concepções coriatianas sobre a automação e a evolução do processo de trabalho. Ideal de Frederick Winslow Taylor e execução de Henry Ford, determinaram um padrão de operário o qual pode ser denominado, também, de "tipo ideal tayloriano e fordiano", pois enfatizaram ser necessário para o trabalho ajustado aos seus princípios. (SILVA,2009)

[2] No centro do pensamento keynesiano estavam os elementos que foram utilizados pelos seus intérpretes de atender à necessidade de colocar o contrato de trabalho no plano de dimensão, em especial nos países subdesenvolvidos a partir da adequação dos gastos centrais de governo, setores públicos, ao lado dos gastos privados (SCHILLING, 1999, p. 127).

[3] Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariedade de funções e flexível, onde o trabalhador pode operar várias máquinas; tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque, que deve ser mínimo. O processo produtivo é horizontalizado, transferindo muitas atividades para terceiros – enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzido no seu interior, na fábrica toyotista esse número chega a 25% e tende a reduzir-se ainda mais. (ANTUNES, 2003, p. 55).

flexibilização, a terceirização e a empresa enxuta como a lógica societal, a qual valoriza o capital em detrimento da força humana que trabalha (SILVA; NOGUEIRA, 2014).

Em conformidade, Motta (2008) discute os anos de 1980 e 1990 caracterizados por alguns reajustes na teoria do Capital Humano. Para a autora, o novo padrão tecnológico de produção e de organização do trabalho exigiu e determinou uma reestruturação produtiva com função econômica de inserção da escola. Vários fatores ideológicos foram fundamentais para legitimação dessa nova ordem de produção: como o educar para o desemprego, a desigualdade ser considerada uma questão de não qualificação e o entendimento do tempo como o fator decisivo para a passagem de um estágio subdesenvolvido para o desenvolvido.

Para Frigotto (2003) o mesmo período citado anteriormente indica um marco da ascensão neoliberal no plano educacional a partir do rejuvenescimento da teoria do capital humano. Segundo o autor, esse contexto evidencia a valorização das competências individuais dos trabalhadores a partir da incorporação de elementos da teoria do capital social[4].

Desse modo, a formação político-econômica, após o período de 1990, acentuou a interferência internacional nas decisões da maioria dos países do mundo, entre eles o Brasil. Por conseguinte, a dependência pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) foi fundamental para o desenvolvimento desse projeto societário globalizado. À vista disso, o livre mercado nos países periféricos, acompanhados de novas ideologias, calcadas na teoria do capital social discutidas por Robert Putnam[5], no livro *Making Democracy Work*, se mostram imprescindíveis para manutenção desse sistema (MOTTA,2008).

A naturalização expressa por esse quadro político e ideológico, o qual garante à exploração e à superexploração do homem pelo homem, possibilitou o alargamento da cultura do capital através da regulação do controle social e político pelos setores

[4] Conceito desenvolvido por Putnam, o qual identifica uma alta densidade de associações e a existência de relações sociais de reciprocidade como as principais premissas de uma democracia vital e de um engajamento cívico efetivo. Estes fatores não apenas garantem o caráter democrático da sociedade civil, mas também determinam a performance dos governos locais e de suas instituições. A organização social, sustentada por uma rede de associações civis e por formas de cooperação baseadas em regras compartilhadas e em confiança recíproca, se mostrou fundamental para um bom desempenho das instituições e da eficiência da sociedade e de sua economia. (FREY, 2003)

[5] Italiano democrata, estudioso da Ciência Política do séc. XX. Dedicou-se a tentar responder o porquê as instituições políticas das diversas províncias italianas podem exibir desempenhos tão díspares. Desenvolveu conceitos como Capital Social, confiança interpessoal, etc. (PUTNAM, 1997)

financeiros. Com isso, o que se apresenta nesse cenário é a prevalência de políticas públicas compensatórias, fragmentadas, assistencialistas e clientelistas (PEDRINI; ADAMS; SILVA, 2007).

A educação, nesse contexto, apresenta significativa importância, de modo que prevê a formação humana, o que contribui para o desenvolvimento econômico capitalista e fortalece a realidade estrutural. Como estratégia, a formação docente é encarada como um investimento em potencial para a melhoria na qualidade educacional, do ponto de vista que prenuncia os avanços de ordem produtiva e lucrativa.

De acordo com Torres (1996), a qualidade do ensino para o BM depende da presença de alguns fatores determinantes de um processo mais efetivo de aprendizagem. Dentre esses fatores, o referido organismo bilateral prioriza três: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes. Percebe-se, então, de forma mais consistente, a composição das políticas de formação docente como prioridades de investimento, já que o retorno moral e econômico seriam certos.

Segundo Neves (1999), os anos iniciais da década de 1990 apresentaram, sob diferentes denominações e múltiplos significados, a temática da qualidade do ensino, com fortes relações entre a produção e a educação.

Com base nisso, a formação docente passa, então, a ser vislumbrada como um transcurso de produção em massa de profissionais competentes técnica e moralmente, para assim, obter um custo-benefício positivo para o sistema econômico. Isto posto, a concretização de Planos e Programas de formação docente, iniciada nos anos de 1990 e fomentada nos anos 2000, foi um marco que previu atender a demanda prevista pelos setores financeiros internacionais.

Assim sendo, foi no processo de mudança entre o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e o Governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que os Planos de Desenvolvimento da Educação se encaminharam, e os programas voltados ou que contribuíram com a ampliação da formação de professores tanto por intermédio do Ensino Básico, quanto pelo Ensino Superior se destacaram. Entre eles: Alfabetização e formação continuada (2003); Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Universidade para Todos (Prouni) (2005); Reestruturação e Expansão das Universidads Federais (Reuni) (2007); Programa Compromisso todos pela educação

(2007) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (2007); Ensino profissional e tecnológico (2008) (LIBÂNEO *et al*, 2012).

Além desses citados anteriormente, o site do Ministério da Educação (MEC) disponibiliza inúmeros outros programas de formação inicial e continuada, principalmente nos anos 2000. O Programa de Educação Tutorial (PET), (2005); o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), (2005); o Programa de Apoio a Extensão Universitária (Proext), (2007); o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola (UNIAFRO), (2008); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (2012); o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), (2012); o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, (2013); os Programas de Formação Continuada para Professores[6]; a Tecnologia a Serviço da Educação Básica[7], são outros importantes programas e ações, os quais fazem parte da proposta de investimento das políticas de formação de professores do Governo PT (BRASIL[8], __).

É de suma importância destacar, também, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006), que se refere a mais uma iniciativa voltada para a formação docente. Foi a partir desse sistema que houve a ampliação da formação inicial à distância no setor público, bem como o crescimento de cursos de formação continuada (BRASIL, 2006).

De acordo com essa ampliação e incentivos de programas para o desenvolvimento da educação que o PIBID se originou. Este programa foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC) da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria normativa no. 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto no. 7219 de 24 de junho de 2010. Teve como finalidade fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento de formação de docentes em nível superior, além da expectativa de melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010).

---

[6] e-Proinfo (2001); Gestar II (2004); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Proinfantil (2006); Pró-letramento (2006); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (2009); Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). (BRASIL, __)

[7] TV Escola (1995); Portal do professor; Salto para o futuro; Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE); Domínio Público; Guia de Tecnologias (2009). (BRASIL__)

[8] Disponivel em <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

Diante desse fim, objetivou, entre outras questões, constituir-se como elemento integrador entre o ensino superior e a educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, para assim, proporcionar-lhes oportunidades de participação e criação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar as escolas públicas de educação básica mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas no processo de formação inicial para o magistério; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade de ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, Decreto n. 7219, 2010, art. 3).

Para tanto, o desenvolvimento das atividades estabelecidas pelos objetivos do programa são materializadas pelos acadêmicos das licenciaturas participantes do PIBID, sob a orientação de um professor-supervisor (da Educação Básica), em parceria com a universidade, sob a responsabilidade de professores das IES, com a função de coordenador de área, coordenador de gestão e coordenador institucional. Todos os participantes recebem bolsa, além de recursos para despesas relacionadas ao programa.

Mesmo que a formação docente tenha sido inserida como um plano de desenvolvimento socioeconômico no decorrer dos anos de 1990, foi no governo Lula que as políticas de formação foram aperfeiçoadas, principalmente quando a CAPES assumiu a coordenação desse setor. Diante disso, o primeiro edital do PIBID foi disponibilizado em 2007. De início, atribuíram como critério para se vincular ao programa estar cursando as seguintes licenciaturas: Matemática, Física, Química e Biologia. Apenas em 2009 o programa foi ampliado para os outros cursos.

Observa-se, portanto, que o PIBID é um programa do governo federal que possui uma história recente. Diante disso, é importante conhecer as produções científicas sobre a sua implementação, e assim, os problemas e discussões no contexto nacional, bem como no Mato Grosso do Sul.

Para identificar tais produções foi necessário visitar fontes expressivas do meio científico como os periódicos avaliados e classificados pela CAPES, o site Scielo, o próprio site de buscas da CAPES, a Biblioteca Digital – Teses e Dissertações, bem como trabalhos apresentados em eventos acadêmicos da educação, como a Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

O primeiro caminho utilizado para buscas foi a WebQualis da página da CAPES, com o propósito de identificar os periódicos que tratam a respeito da temática. Em relação ao critério de qualificação, ficou decidido a preferência por artigos publicados nos periódicos classificados pela CAPES como A1 e A2. Além dessa condição, esse relatório de pesquisa pretende considerar um recorte de discussão destinado às políticas de formação de professores. Dadas as circunstâncias, a busca foi iniciada a partir do assunto "PIBID".

Porém, alguns parâmetros de seleção foram estabelecidos para que fossem filtrados os estudos que viessem contribuir com a temática do relatório de pesquisa. Dessa forma, definiu-se selecionar: 1º - discussões sobre o PIBID relacionado à políticas de formação; 2º - textos que debatem o PIBID e os interesses do Estado sobre o investimento das políticas de formação; 3º - artigos, teses e dissertações com abrabgência do PIBID no contexto nacional, e também especificamente no MS; 4º - as pesquisas publicadas em periódicos qualis A.

Diante desses indicadores, 72 artigos foram encontrados na primeira etapa de buscas, no entanto, apenas um associou-se aos critérios estabelecidos. A maioria dos trabalhos esteve configurada às discussões relacionadas à contribuição do PIBID no processo de esino-aprendizagem das diversas disciplinas, e não especificamente aos debates que viabilizam o contexto do programa referente às políticas de formação. Outro ponto importante a ser mencionado é que apesar de dois trabalhos, dos 72, apresentarem aproximação a um recorte sobre as políticas de formação, em um deles sua publicação foi encontrada em periódicos de classificação B e C, o que impediu selecioná-lo.

Desse modo, um único trabalho foi apurado e se refere a um periódico qualis A1. Elaborado pela Carvalho (2013), com o título *"O Programa de Bolsa de Inicição à Docência-PIBID: Contribuições e Limites no âmbito dos cursos de formação inicial",* seu objetivo central é contribuir para a avaliação do PIBID do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Campus II. A autora utiliza os dados dos documentos institucionais do programa com a pretensão de identificar suas contribuições e limites no decorrer da implementação local. Partiu de uma abordagem

sócio-histórica da política educacional brasileira e fez uma caracterização do programa por um ponto de vista normativo, em sua formulação na esfera federal.

O texto proporciona um diálogo a respeito do PIBID como fruto de um cenário político neoliberal. Além disso, destaca os interesses desse regime de governo e salienta a qualidade da educação básica como estratégia para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. Mediante as análises dos dados, a autora reforça a importância do PIBID como processo de ampliação da dimensão prática na formação de licenciandos, e também considera o programa como um recurso que potencializa ações transformadoras na sociedade.

O trabalho citado acima indica relevantes apontamentos sob o enfoque teórico e metodológico. Aborda uma discussão baseada na qualificação do trabalho para obtenção de riquezas no modo de produção capitalista, o que viabiliza para esse relatório de pesquisa possíveis definições de categorias para a compreensão do objeto de estudo investigado. A utilização dos documentos do programa como procedimento de análise também demonstra uma importante alternativa metodológica para definições das características locais.

Ainda, nos periódicos avaliados pela CAPES, agora descrevendo como assunto "Políticas públicas de formação PIBID", foram encontrados 21 artigos, alguns deles repetidos referente a busca anterior quando a palavra–chave foi "PIBID". De acordo com os parâmetros estabelecidos para a seleção dos trabalhos, dos 21, apenas um foi selecionado. Identificado em um periódico qualis A2, aparenta pelo título *"O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência numa Universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares"* e pelo resumo possíveis discussões significativas sobre a implementação do programa em âmbito nacional.

Souza (2014), autor do artigo selecionado, aborda os encadeamentos práticos da efetivação do PIBID na Universidade de São Paulo. Recorre aos depoimentos realizados nas reuniões de balanço das atividades do programa com a finalidade de identificar os pontos positivos, os negativos, os limites e as contradições presentes na implementação do programa nos contextos das escolas e universidade pesquisadas. Para o autor, essa parceria estabelecida pela política do programa permite que os estudos e as ações vivenciadas pelos professores iniciantes contribuam para suas formações profissionais.

Verifica-se, ainda, pelas falas dos acadêmicos-bolsistas uma preocupação a respeito da necessidade de regras e limites para a melhora do trabalho docente nas escolas. Declaram também, entre outras questões, o baixo valor das bolsas dos alunos, que os obrigam a trabalhar em outras ocupações, e as dificuldades de organização no que se referem aos encontros dos coordenadores e os recursos das escolas, que conflitam as ações propostas, gerando "desânimo" nos responsáveis pelos subprojetos.

É possível identificar no trabalho de Souza (2014) relevâncias sob o método utilizado na pesquisa com relação à escolha da instrumentalização da coleta de dados. A observação dos depoimentos em reunião demonstra ser um importante mecanismo de análise por permitir obter informações de forma aberta, sem estabelecer limites nas falas dos envolvidos no programa. No entanto, o desenvolvimento do texto, principalmente em suas discussões e considerações finais, indica alguns limites pertencentes à ausência de contextualização sobre o tema.

Em decorrência ao andamento da seleção dos artigos, ainda no mesmo site, mas de forma mais específica, foi descrito como assunto "PIBID Mato Grosso do Sul". Essa etapa apresenta apenas 1 artigo, o qual retrata a educação à distância como política essencial a educação brasileira. Desse modo, não foi identificado no título e no resumo palavras ou direcionamentos ao tema ou ao objeto em questão, sendo então caracterizada a ausência de estudos publicados referente ao PIBID no MS.

Esse primeiro momento representado pelas buscas no site da CAPES deixou claro o baixo índice de publicações que retrata o cenário da implementação do PIBID imbricado às políticas públicas de formação. Além disso, observa-se uma situação de escassez de estudos sobre essa temática no estado do Mato Grosso do Sul. Dessa maneira, identifica-se apenas dois trabalhos científicos até aqui que estão de acordo com os parâmetros de seleção, o da Carvalho (2013) e o de Souza (2014).

O segundo momento investigatório teve como fonte de busca o site Scielo. Diante da palavra-chave "PIBID" a busca foi contemplada por 12 artigos. Desses, apenas 2 associam o PIBID às discussões voltadas às políticas de formação de professores e se enquadram em periódicos de classificação A.

O artigo "*Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores",* de classificação A1, desenvolvido por Mateus (2014), aparenta em seu título e resumo, e se confirma em sua íntegra, uma pesquisa de cunho histórico-crítico. Ao avançar na análise

do texto é notada uma consistência teórica aprofundada, aparentemente apoiada pelo materialismo histórico-dialético. Essa característica metodológica foi constatada pelo ponto de vista das discussões quando é apresentada as políticas do PIBID com uma base material historicamente definida, juntamente as categorias de análise contextualizadas ao modo de produção vigente.

O segundo texto selecionado, também de classificação A1, intitulado *"Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil"*, de André (2012), ainda que não se proponha apresentar uma discussão crítica a respeito das políticas de formação, realiza um mapeamento dos programas de apoio à formação docente, inclusive do PIBID, o que caracteriza sua importância para o presente relatório de pesquisa.

O trabalho de Mateus (2014) desenvolve uma discussão significativamente ampliada sobre a forma com que as políticas de formação são implementadas no Brasil. Para tal, analisa os editais do PIBID mediante os documentos oficiais da União (Diário Oficial), e também a lógica com que as ditas "parcerias" aparecem nos documentos elaborados pelas autoridades que controlam as políticas educacionais.

À vista disso, salienta que o tipo de financiamento caracterizado pela política do PIBID destaca os interesses reguladores do governo, que não são aleatórios. Desse modo, sustenta o conceito de "parceria" a partir de uma concepção liberal, haja vista que vários apontamentos indicam o controle social estabelecido, entre eles, por exemplo, o comando da CAPES sobre os valores das bolsas, que são diferenciados para cada participante do programa, e as mudanças nas condições funcionais apresentadas em cada abertura dos editais. Com isso, o conceito de "parceria", oriundo dos projetos de formação docente recebe críticas por suas intenções e limites, e por consequência, desvela os interesses expressos no contexto das políticas neoliberais.

O segundo artigo, em contrapartida, teve como objetivo identificar os programas de apoio à formação de professores no Brasil. Nessa circunstância, não indica conflitos sociais referente a temática, mas pretende realizar um mapeamento desses programas, inclusive do PIBID, considerando-os incentivo a valorização do magistério. Produz argumentos sobre o programa baseados na parceria entre universidade e escola, porém, se limita a esta definição.

Como já mencionado, os dois artigos são relevantes no que tange a um possível diálogo sobre a temática proposta nesse relatório de pesquisa. Se por um lado, André

(2012) apresenta os programas de apoio à formação de professores juntamente à suas reformulações, inclusive o PIBID, por outro lado, Mateus (2014) por um ponto de vista histórico-crítico destaca a implementação do programa como parte de uma política de um sistema regulador. Porém, não há como negar a importancia do trabalho de Mateus (2014), em especial, haja vista a sua perspectiva teórica baseada no materialismo histórico-dialético.

Mesmo sendo identificada a carência de artigos sobre a temática no site Scielo, houve ainda a insistência em especificar o assunto, norteando a busca ao *lócus* de estudo do presente relatório de pesquisa, no MS. Dessa maneira, utilizou-se as palavras-chaves: "PIBID Mato Grosso do Sul". No entanto, esse processo não disponibilizou nenhum trabalho científico e acabou por corroborar com a identificação de um cenário científico de poucas pesquisas voltadas para o PIBID, especificamente quando se refere ao estado do Mato Grosso do Sul.

Outro veículo de pesquisa utilizado foi o site da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). As duas linhas de pesquisas consideradas para a compilação dos trabalhos com possibilidades de discussões sobre o PIBID associado às políticas de formação foram os GTs "Estado e Políticas Educacionais" e "Formação de Professores". Como a implementação do PIBID ocorreu em 2007, a procura dos trabalhos no site foi realizada a partir das reuniões do referido ano.

O inicio das buscas ocorreu a partir da palavra-chave "PIBID". Foram encontrados 7 artigos referentes ao assunto, porém, apenas 2 foram selecionados e analisados. Apresentado na 36ª reunião, com o título *"Políticas Públicas de Formação do Professor na Educação Básica: Pesquisas, Programas de formação docente",* Nacarato (2013) aborda uma discussão relativa ao PIBID juntamente a outros programas de incentivo à formação de professores, que são fomentados pelo Ministério da Educação.

Sendo assim, o autor contextualiza as políticas de formação docente no Brasil, e exibe as reformas ocorridas a partir de 1990, que estão atreladas à crise econômica existente nesse período. Isto posto, evidencia as necessidades de investimento na formação dos professores da educação básica como processo imprescindível na reformulação moral e financeira exigida para superação da crise econômica.

Nesse caso, reforça a relevância da política do programa e aponta a parceria entre universidade-escola como elemento necessário em uma conjuntura que visa o ordenamento do novo tipo de homem para o trabalho. Porém, também articula uma discussão, na qual retrata o programa como uma possibilidade à críticidade dos professores quanto às políticas públicas e aos documentos prescritivos que chegam à escola.

Ainda na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Balduino e Silva (2013) apresentam um trabalho que tem como objetivo discutir a formação do licenciado em Psicologia e sua atuação no Ensino Médio. Por meio do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), as autoras realizam um diálogo entre a luta do curso para seu reconhecimento como integrado à proposta do Ensino Médio, e as contribuições e limites do PIBID neste enfrentamento político e social.

É evidenciada, diante dessa luta existente, a contribuição do programa como instrumento que corrobora com os embates vivenciados pelo curso de Psicologia. A aproximação dos bolsistas com o professor da escola (professor de sociologia, pois não foi encontrado nenhum licenciado em psicologia atuando no Ensino Básico), segundo as autoras, contribui para o desenvolvimento de ações que podem propiciar a atuação do licenciando para uma formação humana emancipatória e a possibilidade de uma visão crítica da realidade. Toda via, ressalta, também, o risco das ações do programa demandarem a um praticismo, entendido como uma ação prático-utilitária, sem mediações de reflexões teóricas.

De acordo com o tema proposto no estudo, é considerado que o curso de Psicologia, por não agregar valor de trabalho, por uma concepção liberal, acaba por receber pouco incentivo público na educação básica, em oposição a outras licenciaturas que são privilegiadas no currículo escolar. Essa circunstância é apresentada em vários aspectos atrelados ao curso, mas em especial a não existência de profissionais dessa área no Ensino Médio, e o baixo número de licenciaturas de Psicologia no estado de Goiás, demonstram seu desvalor na sociedade contemporânea, e desse modo, o PIBID contribui como instrumento de luta nesse cenário.

Dando continuidade às buscas, ainda no mesmo site, verifica-se que quando insere o termo “PIBID Mato Grosso do Sul”, nada consta. Diante disso, para direcionar uma interlocução ao assunto, foram utilizadas palavras-chaves mais abrangentes, porém, definidas ainda no MS.

A procura foi feita, então, a partir das palavras-chaves “implementação políticas de formação Mato Grosso do Sul”. Foram encontrados 27 trabalhos científicos, entretanto, desses, nenhum apresentou relação às discussões sobre as políticas de formação no Mato Grosso do Sul.

A situação da produção científica sobre o assunto PIBID e PIBID Mato Grosso do Sul, mesmo sob levantamento no site da ANPED, que se caracteriza como um site específico em assuntos sobre a educação, permaneceu com a mesma ocorrência dos outros sites apresentados anteriormente. Desse modo, apenas 2 trabalhos foram selecionados, e nenhum sobre o MS.

No site da Associação Nacional de fomento à pesquisa científica nas áreas de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) foi possível estabelecer mais um momento de buscas sobre o objeto de estudo PIBID.

A investigação iniciou mediante as palavras-chaves “PIBID Mato Grosso do Sul” e, posteriormente, somente “PIBID”. No primeiro momento foi possível encontrar 10 artigos, e no segundo, com a palavra-chave mais abrangente, foram constatados 62. Tendo em vista que os artigos da primeira busca também apareceram na segunda, considerou-se apenas a segunda com o termo “PIBID”.

Assim, dos 62 artigos encontrados, uma parte significativa expressou pelo título discutir temas voltados para ampliação do ensino superior, acesso e permanência entre outras temáticas. E dos que abordaram literalmente o PIBID, apenas 4 cumpriram com os critérios de seleção definidos, como por exemplo as discussões sobre o programa estarem associadas às políticas de formação.

Um dos trabalhos selecionado e analisado, referente ao 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, é *“O PIBID na UFGD: Ação, Reflexão, Ação”,* produzido por Aranda (2011). O artigo apresenta uma significativa relevância por se tratar de um estudo desenvolvido no Mato Grosso do Sul. A pesquisa explicita a importância do PIBID na valorização do magistério. Utiliza como procedimentos metodológicos os índices das avaliações do ENEM e do IDEB das escolas estaduais de Dourados, e faz uma discussão sobre a valorização da implementação do PIBID na UFGD para um melhor índice dessas avaliações.

A escolha pelo método e pelo referencial teórico do trabalho citado acima permite estabelecer relações do PIBID às avaliações propostas no atual contexto da

educação. Porém, nota-se um limite nas discussões referente ao ponto de vista indicado pelo autor, pois o mesmo analisa os dados a partir de uma concepção de naturalização das relações sociais, de modo que não oferece uma interpretação do objeto de forma contextualizada.

O artigo da Mello (2007), publicado no XXIII Simpósio Brasileiro e V Congresso Luso-Brasileiro, com o título "*Política de (des)valorização e (des)profissionalização do magistério público: vieses atuais"*, apesar de não debater especificamente o PIBID, traz claras menções de um recorte atual da política educacional brasileira, e considera os vieses de valorização do magistério apresentados pelo PDE. Ainda discute uma hipótese da essência em que essas políticas de Estado, e não só de governo, são constituídas.

Diante da circunstância da publicação desse trabalho ter ocorrido em 2007, e o PIBID ter sido implantado no mesmo ano, o que a autora apresenta sobre a temática é o cenário de incentivos do governo federal sobre as políticas de formação de professores. Desse modo, aponta o PIBID, assim como outros programas que pretendem incitar a valorização da formação docente nesse período, como recursos institucionais que pouco contribuem com as reais necessidades do professorado. Além disso, indica tais políticas como suporte para os interesses socioeconômicos vigentes.

Canan e Corsetti (2009), no XXIV Simpósio Brasileiro, apresentam um estudo, o qual aborda a importância do PIBID para a valorização da formação docente. Com o título *"O professor em formação: o PIBID no contexto da Política Nacional de Formação de Professores"* as autoras objetivam compreender o programa a partir da Política Nacional de Educação, e realizam algumas considerações sobre sua relevância no processo de qualificação do professor na Educação Básica.

São utilizados como procedimentos metodológicos a análise documental, os estudos bibliográficos, e a dinâmica de um grupo focal de acadêmicos participantes do PIBID, com a intenção de identificar as contribuições do programa para a formação dos professores. As autoras evidenciam, a partir das análises dos depoimentos dos acadêmicos bolsistas, as oportunidades de reflexão pedagógica e a adequação da prática dos saberes docentes a partir da realidade do contexto escolar. Os licenciandos destacam que, mesmo que o programa tenha necessidade de obter alguns ajustes em sua implementação, apresenta-se como um importante recurso para suas formações.

Esse trabalho indica aproximações ao estudo de Aranda (2011), referente ao método e ao ponto de vista manifestado no desenvolvimento dos textos. Ambas as pesquisas destacam à implementação do PIBID como um mecanismo favorável à qualificação do professor, e como conseqüência, a melhora do desempenho do aluno. Mesmo considerando a coerência no campo teórico e metodológico dos trabalhos de Aranda (2011) e Canan e Corsetti (2009) observa-se a ausência de discussões que ofereçam um olhar ampliado sobre as políticas, as quais o PIBID foi criado e implantado.

Contrariamente à Mello (2007), que por sua perspectiva de análise expressa as tensões materializadas na implementação dos programas de incentivo a formação docente, e traz reflexões sobre as contradições que permeiam sobre as políticas de Estado e de Governo. Com isso, apresenta em suas discussões aproximações ao presente relatório de pesquisa.

Barbosa e Batista (2012), participantes do VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, apresentam, pela mesma concepção de análise de Canan e Corsetti (2009) e Aranda (2011), um trabalho em formato de pôster com o título *"O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN"*.

Apresentam como objetivo investigar a relevância da formação inicial dos alunos – bolsistas das várias licenciaturas participantes do programa na universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. Dessa forma, indicam apontamentos referentes à implementação do PIBID, e consideram algumas contribuições do programa para a construção de uma nova cultura formativa, como por exemplo, o ensino e a pesquisa em diálogo constante sobre as dimensões da docência. Ainda como discussão, consideram que as estratégias didático-pedagógica do programa auxiliam na autonomia intelectual dos licenciandos e familiarização com os documentos da escola.

Tendo como base a busca no site da ANPAE, percebe-se que os trabalhos encontrados demonstram perspectivas aproximadas entre os debates. Porém, apesar da importância desses estudos para o ambiente acadêmico e científico, suas referências teóricas e metodológicas não se assemelham ao presente relatório de pesquisa.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) também foi realizada a busca de trabalhos científicos que trazem como objeto de estudo o PIBID.

O levantamento foi iniciado por esse veículo de buscas a partir das palavras-chaves "PIBID políticas de formação", com a intenção de encontrar discussões em que às políticas de formação estivessem atreladas aos debates sobre o PIBID. Com efeito, 10 teses foram encontradas e 2 foram selecionadas. Ainda que os conteúdos centrais das mesmas não abordam discussões específicas sobre a implementação das políticas de formação, ou ainda possuam uma tendência aos debates do PIBID voltados para o trabalho docente, alguns capítulos dos trabalhos demonstram acepções voltados para a implementação do PIBID atrelada às políticas de formação. Diante disso, foi considerada a seleção das duas teses mediante ao título, resumo e sumário.

O primeiro relatório de pesquisa encontrado e analisado se trata de uma tese de doutorado concluída por Eduardo Donizete Girotto, no ano de 2013, com o título *"Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia"*. Um dos tópicos da tese analisa o PIBID e as mudanças e permanências na formação do professor de geografia na UNIOESTE. Dessa maneira, indica a dificuldade do processo de materialização do programa em superar o *modus operandi* presente no contexto da sociedade contemporânea.

Assim, é observada, pela entrevista com os pibidianos, uma tendência das ações do PIBID ao desprezo à pesquisa como um seguimento dialético entre universidade-escola, à fragmentação do conhecimento e a reclusa ação dos professores em comunhão à configuração produtivista-aplicacionista presente em várias dimensões da sociedade. Diante disso, é possível compreender o cenário em que as políticas de formação são implementadas e concretizadas devido aos interesses de produção que são expressos ideologicamente nas políticas e suas ações.

O segundo relatório de pesquisa selecionado também configura uma tese de doutoramento. Consumada por Deimling (2014), e intitulada *"Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, Limites e Desafios para a Formação Docente"*, apresenta expressivos tópicos no sumario referentes às políticas do PIBID, e um resumo que, a primeira vista, demonstra ser um estudo que percorre por discussões apoiadas em elementos teóricos universais e singulares que retratam o PIBID vinculado às políticas de formação.

Na pesquisa são utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas com os coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência do programa, além da investigação dos documentos descritivos dos subprojetos. A partir das análises das entrevistas e dos documentos, a autora apresenta a importância do PIBID para a formação dos licenciandos, entretanto, aponta alguns limites particulares vivenciados pela educação brasileira, os quais repercutem negativamente sobre os alunos-bolsistas, fazendo-os refletir sobre a condição de ser professor.

Nessas circunstâncias, a autora faz uma crítica ao formato do estágio supervisionado e argumenta a possibilidade de aproximar sua prática às ações previstas pela política do PIBID. Também questiona as contradições existentes na implementação das políticas de formação diante do contexto de precarização da profissão do professor. À vista disso, considera um tanto antagônico criar políticas de formação que incentivem os acadêmicos a encarar e superar os ambientes precários construídos pelas políticas educacionais brasileiras. Assim, estabelece suas considerações finais com argumentos sobre a necessidade de novas políticas que se proponham a mudar as reais necessidades da educação.

O impasse em encontrar uma quantidade significativa de teses e dissertações que realizam discussões voltadas para o PIBID sob o campo da implementação das políticas de formação, no primeiro momento, fez com que a segunda etapa de buscas na Biblioteca Digital fosse marcada pela abrangência dos termos na tentativa de encontrar um maior número de trabalhos. Assim, utilizando somente a palavra-chave “PIBID”, foi possível identificar mais uma tese que pudesse contribuir com o relatório de pesquisa. Foram localizadas, a partir desta tentativa, 47 relatórios de pesquisas entre teses e dissertações, mas apenas uma foi selecionada.

O relatório de pesquisa selecionado se trata de uma dissertação de mestrado, de Martelet (2015), com título *“O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade da formação continuada de professores”*. Esse estudo alude uma interessante discussão sobre o PIBID consonante à formação continuada proporcionada aos professores supervisores mediante os objetivos e ações do programa. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo investigar a percepção desses professores supervisores sobre a qualidade da sua formação continuada propiciada pelo desenvolvimento do PIBID. O processo de investigação se deu a partir das pesquisas documentais e bibliográficas, juntamente a uma enquete aplicada aos professores supervisores.

Diante dessa enquete, os professores indicam o PIBID como um mecanismo importante para a qualidade da sua formação continuada. Para 100% dos investigados, o programa oportuniza o bem-estar, atualização profissional e a inovação para a prática docente. O trabalho ainda apresenta índices positivos referentes aos objetivos do programa em minimizar o distanciamento entre teoria e prática a partir da parceria entre universidade-escola.

A autora, nas considerações finais, aborda a complexidade do tema, o qual abarca diversas dimensões, entre elas, à escola, à universidade, às políticas de formação, entre outros setores. Com isso, finaliza a dissertação com a percepção da necessidade de ampliação das pesquisas nessa temática mediante outros aspectos descobertos durante o desenvolvimento do trabalho. Ênfase significativa, tendo em vista a temática do presente relatório de pesquisa que pretende discutir a implementação do PIBID atrelado às políticas de formação docente.

É considerado, então, diante dessa compilação de trabalhos, a escassez de estudos que discutem a implementação do PIBID vinculada às políticas de formação docente. Ainda é apresentado um quadro mais restrito quando se deseja que essa temática esteja contemplada no estado do Mato Grosso do Sul.

Diante desse quadro, evidencia-se que a dificuldade em encontrar pesquisas caracterizadas por essa temática e por esse *lócus* de estudo pode ser determinante por algumas questões: 1º- pelo PIBID ser um programa que foi materializado recentemente, sendo implantado em 2007 em alguns cursos específicos, e ampliado para todas as licenciaturas somente a partir de 2009; 2º- por um número considerável de estudos estar voltado para discussões sobre o PIBID referente ao contexto de ensino-aprendizagem 3º- por não existir, ainda, um interesse científico sobre o assunto no estado do Mato Grosso do Sul.

Mesmo que treze trabalhos científicos tenham sido selecionados é importante salientar que desses apenas sete se aproximam da perspectiva teórica e metodológica desse relatório de pesquisa. Somente Deimling (2014), Girotto (2013), Mello (2007), Mateus (2014), Nacarato (2013), Balduino e Silva (2013) e Carvalho (2013) exibem em suas bases de conhecimento uma perspectiva crítica ampliada, de modo que consideram os sujeitos e fatos sociais como parte de um todo complexo historicamente determinado.

Em contrapartida, Martelet (2015), Barbosa e Batista (2012), Canan e Corsetti (2009), Aranda (2011), Souza (2014) e André (2012) apresentam, pelas escolhas de seus referenciais teóricos e métodológicos características de seus trabalhos marcados por resultados exatos e lineares, antítese ao materialismo histórico-dialético, o qual está baseado esse relatório de pesquisa.

Nota-se, portanto, poucos estudos pautados literalmente ao materialismo histórico-dialético. Desse modo, destaca-se a importância de uma produção que propicie um ponto de vista a respeito da implementação do PIBID no Mato Grosso do Sul, sob a perspectiva do referido método. O fomento a debates científicos por esse viés pode proporcionar novas leituras e reflexões sobre as políticas de formação de professores, em especial a implementação do PIBID em âmbito nacional e estadual.

Por essa ótica, um problema de pesquisa é definido: quais as contribuições e contradições presentes na implementação do PIBID no Mato Grosso do Sul diante das políticas de formação do governo do Partido dos Trabalhadores (PT)? A partir dessa problemática pretende-se discutir e desvelar as tensões e perspectivas entorno da implementação do programa.

Para tanto, com vistas a alcançar as propostas pretendidas com esse trabalho, nos apoiaremos no tipo de pesquisa documental com levantamento. Para Helder (2006, p. 1-2) “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

Sobre a pesquisa de levantamento, Gil (1996, p.56) a caracteriza pela utilização da “[...] interrogação direta às pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.” O autor explica também o tipo de levantamento Survey que é utilizado no presente estudo. Esse modelo foi escolhido por se tratar da pesquisa que visa obter informações das práticas ou opiniões atuais de uma população. Característica necessária para investigar os participantes do programa.

Para que seja evidenciado um resultado qualitativo e ampliado, esse estudo está pautado pelo método materialista histórico-dialético e subsidiado por referenciais marxistas clássicos e contemporâneos para as análises dos documentos e levantamentos estabelecidos.

O início da investigação está marcada pelas análises das normativas e dos dados do PIBID/nacional, de modo a proporcionar um parâmetro do programa de forma geral. Posteriormente, os dados e documentos institucionais do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do PIBID da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) são verificados e discutidos com referência nas licenciaturas participantes e nas bolsas concedidas no estado, no período entre 2007 a 2014. Como os documentos institucionais do programa só estão disponíveis no site da CAPES/PIBID até o ano de 2014, os dados referentes ao ano de 2015 e uma parte do ano de 2016 no MS só são disponíveis pelos coordenadores institucionais do PIBID/UFMS e PIBID/UEMS.

As normativas verificadas inicialmente relacionam-se aos objetivos do programa, aos editais e a sua regulamentação, a qual apresenta as atribuições de critérios para participação do programa, bem como os benefícios proporcionados. Por meio do Relatório de Gestão do PIBID (2013), de diários oficiais e informações diretas na página do programa é possível identificar tais informações. No entanto, não somente as normativas se fazem importantes neste momento, mas também o quantitativo de bolsas e as licenciaturas participantes do programa, tanto no contexto nacional como no Mato Grosso do Sul. Para isso, no próprio veículo online do programa, na janela Relatório e Dados é possível acessar esses dados.

A partir disso, são apresentados, analisados e discutidos os objetivos do programa, os editais, os critérios de participação e os benefícios propostos. Posteriormente, algumas tabelas são produzidas para organizar os dados do quantitativo de bolsas e as licenciaturas participantes, que em seguida também são analisadas e discutidas a partir de referenciais teóricos.

O segundo e último momento investigativo está constituído em uma entrevista semi-estruturada com foco nas relações pedagógicas e sociais vivenciadas com a implementação do PIBID no Mato Grosso do Sul. São entrevistados os coordenadores institucionais vinculados ao PIBID/UEMS e PIBID/UFMS, universidades escolhidas para serem investigadas. Cabe salientar que os coordenadores institucionais foram escolhidos para serem entrevistados por possuirem maior proximidade às relações políticas do programa. Essa condição favorece as discussões, de forma que podem facilitar o acesso à informações no âmbito político com maior consistência. Como a temática de estudo desse relatório de pesquisa está relacionada às questões políticas do

PIBID, o coordenador institucional pode oferecer informações mais ampliadas do que os coordenadores de área, coordenadores de gestão, os supervisores e os acadêmicos participantes.

Assim, com o tipo de pesquisa e método definidos, os caminhos pensados para que os objetivos do trabalho sejam cumpridos e a problemática proposta discutida, o relatório de pesquisa apresenta uma organização em três capítulos.

O Capítulo I visa esclarecer conceitos sobre a estratégia política neoliberal do Estado burguês, juntamente à reestruturação produtiva e suas relações com as políticas do governo do Partido dos Trabalhadores (PT); o Capítulo II contempla as políticas de formação docente constituídas no processo de formação do neoliberalismo, com ênfase no governo PT; e por último, o Capítulo III trata de apresentar, analisar e discutir os dados dos documentos e levantamentos a respeito da implementação do PIBID.

Desse modo, pretende-se que novas discussões sobre as políticas de formação docente sejam direcionadas, e assim, contribuam com reflexões que se distanciam do senso comum. Além disso, diante da importância dessa temática, aspira-se dialogar, por meio desse relatório de pesquisa, com a possibilidade de uma realidade concreta que considere a história das relações políticas e produtivas ao processo de implementação do programa.

CAPÍTULO I

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A NEOLIBERALIZAÇÃO ENQUANTO PRESSUPOSTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo desse capítulo é contextualizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir de pressupostos teóricos que podem contribuir com as análises do objeto do presente relatório de pesquisa.

Com isso, em consideração à conjuntura de criação do programa, pretende-se abordar no presente capítulo as relações estabelecidas entre a reestruturação produtiva e as estratégias do Estado no processo de elaboração das políticas públicas sociais, e mais especificamente as educacionais, constituídas principalmente a partir de 1990. No entanto, almeja-se interpretar, com maior aprofundamento, o desenvolvimento de tais políticas nos anos 2000.

Sendo assim, a compreensão da neoliberalização no Brasil e no Mundo, em especial as singularidades do governo PT, se tratam da base teórica central desse capítulo, juntamente ao processo de reestruturação do trabalho. Refletir a atuação do Estado burguês e o tipo de trabalho organizado no projeto societário neoliberal do modo de produção capitalista é fundamental para análise das políticas de formação de professores, em particular do PIBID.

Em O Capital, Marx (2004) confirma a prioridade ontológica da práxis na vida humana, reafirmando o trabalho como pressuposto onto-histórico, fundante do ser social. Além disso, revela não só a lógica que preside o *modus-operandis* desse modo de produção, mas o complexo unitário de sua reprodução social. Em vista disso, reforça a produção da existência material e a produção de si dos indivíduos em um determinado momento histórico.

Em referência a categoria fundante do ser social, que segundo Marx se refere ao trabalho, o primeiro tópico desse capítulo pretende abordar as relações e influências do trabalho como processo fundamental nas definições políticas e sociais. Dessa forma, iniciar o estudo a partir dessa temática pode contribuir para compreensão dos diversos campos que serão discutidos posteriormente, como por exemplo, as diferentes formas de organização política do regime neoliberal. Consequentemente, o movimento da atividade coletiva, que pode estabelecer transformações em âmbitos diversos da sociedade, é apresentado mediante o processo de industrialização, no Brasil.

Vinculado ao processo de constante transformação do trabalho do sistema capitalista, diferentes projetos de governo se originam nessa trajetória. Como estratégia para superação das crises do capital, e, por conseguinte, para o fortalecimento do modo de produção, o Liberalismo, Keynesianismo, Desenvolvimentismo e Neoliberalismo são propostas que em diferentes medidas visam a obtenção da mais-valia. Portanto, o segundo tópico é o fio condutor entre a atividade econômica após a industrialização e o regime de governo neoliberal, que se refere ao período de origem do objeto de estudo definido para essa pesquisa.

No terceiro e último tópico, destaca-se as políticas sociais e educacionais do Governo PT, com predominante enfoque às políticas neodesenvolvimentistas, característica singular dos anos 2000, com protagonismo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef, (2011-2015).

1.1. O Trabalho como Metabolismo Social

Segundo o legado marxiano, o trabalho proporciona as condições de transformar a natureza para suas necessidades humanas, sempre de acordo, e por meio, da organização social determinada em diferentes tempos históricos. No capítulo V de O Capital, sobre o processo do trabalho Marx esclarece:

> O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada para produzir valor de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana, e portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

Ainda, em O Capital, Marx (1985) explica que o que distingue as épocas econômicas não é apenas o que se faz, mas como e quais meios de trabalho são apropriados. Esse processo indica não somente o grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também as condições sociais nas quais trabalham.

Dessa maneira, é possível compreender a historicidade das formações econômicas por meio do trabalho humano, que mediante seu caráter teleológico, suas ferramentas, e as condições sociais de trabalho expressam o estágio de humanização em que os sujeitos se encontram inseridos. Isto posto, estudar determinado tempo histórico significa reconhecer o modo de produção e as relações de trabalho que são estabelecidas nas organizações sociais.

O sistema capitalista, por exemplo, que possui dominância pela classe burguesa, determina formas de trabalho alienado como processo ideal para obtenção do seu objetivo central, que é a mais-valia. Por isso, a relação entre proprietário dos meios de produção e proprietários da força de trabalho ganham holofotes a partir do séc. XVIII, e o caráter teleológico, a essência do trabalho humano, perde lugar para o trabalho alienado.

Sobre o trabalho e suas relações na produção capitalista, Marx (1985, p.154) destaca:

> O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante um dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho da, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo do trabalho é apenas o consumo da mercadoria. Força de trabalho por ele comprada, que só pode no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O processo desse processo lhe pertence de modo inteiramente igual ao produto do processo de fermentação em sua adega.

Sob essa condição de estranhamento do próprio trabalhador pela sua espécie, diante da dificuldade do trabalho livre e consciente inerente ao homem, é que as relações de trabalho estabelecidas, a partir desse modo de produção, determinam o ser social numa posição de alienação, e, por conseguinte, frente às contradições.

Netto e Bráz (2012) diante da situação das relações do trabalho na formação do ser social, abordam a linguagem articulada, que não se trata de um código genético, mas um sistema de comunicação fundamental no processo do trabalho. Por essa linguagem, que além de aprendida é condição para o aprendizado, o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca. Diante disso, entende-se o trabalho, em qualquer tempo histórico, como atividade coletiva, impossível de se realizar de forma isolada.

Por isso, analisar um objeto de ordem social, assim como o PIBID e as políticas de formação docente na base material capitalista, requer a compreensão do tipo de organização coletiva estabelecida no período estudado e por conseguinte, suas relações de trabalho.

1.1.1. As Alterações, Influências e Organizações do Trabalho Industrial no Brasil

Apesar de algumas teorias pós-modernas[9] em meios acadêmicos indicarem o "fim do trabalho" ou o "fim da sociedade do trabalho", esse estudo, em contrapartida, se apoia ao discurso de sua centralidade. Para tanto, o processo do trabalho a partir dos anos de 1960, mediante o desenvolvimento industrial e suas transformações, podem permitir identificar as influências políticas que permeiam nesse período, as quais expressam os motivos, características e objetivos dos programas implementados no decorrer da história das políticas no Brasil, principalmente nos anos 2000.

O processo de industrialização, no Brasil, após 1930, permitiu o desenvolvimento da urbanização e novas formas de relações de produção. Sendo assim,

[9] A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico". A pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação (EAGLETON, 1998, p. 7). Para Mészaros (2004) a pós-modernidade é tão somente uma metamorfose do capitalismo para legitimar sua manutenção enquanto sistema vigente busca, assim, um fortalecimento das contradições do mundo social que se tornam mais fortes, manifestando-se em escala cada vez mais global, repetidamente se declara que elas já foram superadas, ou estão prestes a sê-lo, em uma sucessão interminável de construções ideológicas que metamorfoseiam verbalmente, sob um novo dessocializado rótulo começado com pós.

a década de 1960 foi caracterizada por um forte impulso do trabalho operário, de caráter alienante, diante da entrada de grandes indústrias internacionais, e com isso, o crescimento do trabalho industrial no país. Até mesmo a agricultura que se trata de um setor abundante no cenário brasileiro, sofreu transformações em suas prioridades de produção, com predominância na produção em grande escala, e pouco investimento no pequeno agricultor.

Antes mesmo da indústria agrícola ser demasiadamente investida pelo capital, a iniciativa privada demonstrou significativa disposição a partir do empresário Roberto Simonsen, que objetivando desenvolver mão de obra especializada e promover a valorização profissional, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942). Esse serviço representou um avanço à modernização das empresas, tendo em vista a organização de formação e reposição de mão de obra para a produção industrial. (LIMA, 2009).

Não somente o setor privado, mas também o Estado manifesta um expressivo interesse de intervenção nesse processo de desenvolvimento do metabolismo industrial. Desse modo, cria o Serviço Social da Indústria (SESI) (1946), com a finalidade de formar os sujeitos brasileiros conforme a cultura urbano-industrial. Por meio desse mecanismo de capacitação do trabalho, foi possível desenvolver qualificação pedagógica e educacional a partir de nítidos valores éticos e sociais necessários para o desenvolvimento do novo tipo de trabalho no Brasil (LIMA, 2009).

Verifica-se, desse modo, que a cultura industrial passa atingir o setor rural, gradativamente, nos anos de 1950, de forma a modernizar a agricultura que estava dependente da importação de produtos, máquinas e insumos agrícolas do exterior. Dessa maneira, o próprio termo modernização pode ser aplicado para se definir um "[...] processo de transformação na base técnica da produção agropecuária no pós-guerra a partir das importações de tratores e fertilizantes num esforço de aumentar a produtividade" (SILVA, 1996, p.19). Entretanto, somente a partir de 1960 foi consolidada a modernização desse setor, momento em que a produção agrícola brasileira se integrou tecnicamente ao setor urbano e industrial, visando ganhos econômicos em maior quantidade.

Como consequência, observa-se que o ano de 1965 houve a implantação do Sistema Nacional de Crédito Rural, e no período entre 1960 e 1970 novas instituições foram estruturadas para o desenvolvimento industrial agropecuário. Entre elas, a

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Empresa Brasileira de Terras (EMBRATER). Além disso, novas iniciativas aceleraram a modernização no campo, como a instalação do Programa de Apoio à Atividade Agropecuária e as Políticas de Garantias de Preços Mínimos. Assim, entre os anos de 1960 e 1980, a agricultura brasileira tornou-se parte fundamental do projeto de urbanização e industrialização do país (PRIORI *et.al*, 2012).

Gonçálves Neto (1997), quando discute o período abordado anteriormente, destaca a 'modernização desigual e conservadora' da agricultura brasileira, como destaque para a preferência na contemplação dos programas do governo a grandes proprietários de terras. Nesse contexto, observa-se o direcionamento de uma economia agrícola para a exportação e a prioridade de aplicação das políticas governamentais para a agricultura nas regiões mais desenvolvidas do país.

Diante desse episódio de desenvolvimento industrial no país, a partir de 1930, nota-se a ascensão de uma nova organização do trabalho e suas relações político-sociais estabelecidas. Dessa forma, o Estado inicia a capacitação dos trabalhadores com intuito de formá-los para o novo tipo de trabalho definido com avanço da industrialização em âmbito nacional.

Percebe-se, então, que a partir da necessidade de uma nova formação humana para o trabalho, uma nova teoria orientou as iniciativas das políticas do Brasil e do mundo. A teoria do Capital Humano, advinda das intenções do modo de produção capitalista nos países de capitalismo avançado, foi popularizada por Schultz e Becker entre 1950 e 1960, mas teve sua penetração efetiva no Brasil após 1970 no período da ditadura militar. A necessidade central nesse período foi justificar e legitimar as políticas de Estado pela concepção do pleno emprego e pelo milagre econômico (MOTTA, 2008).

Na abordagem de Schultz (1971) as mudanças observadas na produtividade requeriam melhorias na qualidade da força de trabalho e na qualidade das formas físicas de capital. Sendo assim, o investimento no homem, na terra e na pesquisa seriam fundamentais nesse processo via setor público e privado. Diante disso, o estoque de capital é aumentado e os serviços produtivos do capital adicional indicariam o aumento da renda, o que determinaria a essência do crescimento econômico.

Ao superar o ideal dos economistas que se pautavam no crescimento econômico de um país pela abundância de seus recursos naturais, Shultz apresenta a existência desses recursos na sociedade moderna, porém, aponta a permanência da dificuldade de desenvolvimento da economia. Assim sendo, se sustenta na teoria do Capital Humano como base para a prosperidade econômica do capital.

Sobre o investimento em Capital Humano:

> Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. Não obstante, tais fatos entram nos registros contábeis nacionais. A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimento é um fato amplamente difundido e, também isto, não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador (SHULTZ, 1973, p. 31-32).

Porém, as profundas transformações de ordem material, a subjetividade humana e as crises experimentadas pelo capital têm acarretado, entre tantas consequências, fortes mutações no interior do mundo do trabalho. Seja pelo enorme desemprego estrutural, pelas condições precárias dos trabalhadores ou pela degradação ampliada na relação metabólica entre homem e a natureza, a condução dessa lógica societal demonstra claramente a prioridade para a produção de mercadorias e a valorização do capital (ANTUNES, 2009).

A vista disso, novas estratégias foram traçadas visando obter a continuidade da sociedade do consumo. Seja pelo investimento no capital humano, como proposto por Schutz, seja em referência à perspectiva do Capital Social de Robert Putman, o trabalho alienado obtém sua centralidade mesmo em suas metamorfoses inerentes à lógica do capital.

É importante ressaltar, antes de seguir com definições das transformações no mundo do trabalho do sec. XX e XXI, que de acordo com as políticas de internacionalização, o sistema de trabalho organizado do modo de produção capitalista

sofreu um processo de globalização. Dessa forma, as lutas e formas de exploração tomaram proporções internacionais.

Sobre esse processo Antunes (2009, p.223) esclarece:

> O mundo do trabalho tem cada vez mais uma conformação mundializada. Com a expansão do capital em escala global e a nova forma assumida pela divisão internacional do trabalho, as respostas do movimento dos trabalhadores assumem cada vez mais um sentido universalizante. Cada vez mais as lutas de recorte nacional devem estar articuladas com uma luta de amplitude internacional. A transnacionalização do capital e do seu sistema produtivo obriga ainda mais a classe trabalhadora a pensar nas formas internacionais da sua ação, confrontação e solidariedade.

Evidencia-se, então, que no Brasil, assim como nos países de capitalismo avançado, mesmo que seja identificado políticas singulares de avanço do capital, a organização do trabalho, seja por grande ou pequena escala, apresenta um caráter universal. Por isso, entender os sistemas fordista, taylorista, toyotista e ainda a classe que vive do trabalho, por uma dimensão universal, significa compreender o movimento peculiar do Brasil.

O sistema de produção fordista, por exemplo, para atender as necessidades do mercado consumidor em demanda crescente, organizou sua produção em série com pouca variação, pois dessa forma reduziria os gastos. Com baixo custo e para grande demanda, Henry Ford criou uma esteira rolante, a qual possibilitou produção em grande escala. E, para eliminar os restos de trabalho artesanal, Taylor concebeu sua técnica que permitiu que cada trabalhador executasse somente uma parte do todo. (KURZ,1993, p.236).

Utilizada por vários tipos de indústria, esta forma de produção vigorou após a Segunda Guerra Mundial de maneira global. Diante desse modelo de produção fortificado mundialmente, a subjetividade e o modo de viver das pessoas foram afetados, sendo influenciados pela uniformidade, característica dessa forma de trabalho. (KURZ, 1993, p.237).

No entanto, apesar desse padrão de acumulação ser mundialmente difundido, perpassou algumas relações contraditórias entre empresas, Estado e classe trabalhadora, principalmente a partir dos anos de 1970. Mediante à crise de acumulação nos monopólios de grupos transnacionais concorrentes, a individualização econômica

corporativa e o liberalismo político ideológico tiveram que ceder espaço para a intervenção estatal e sindical para a conservação da acumulação de capital. (PINTO, 2013).

Segundo Harvey (1992) os anos 1970 foram marcados por uma série de desequilíbrios causados por aumento de preço do petróleo no mercado internacional e por variações do dólar impostas pelos Estados Unidos da América (EUA). Desde então, houve aberturas comerciais nacionais e um acentuado desenvolvimento por parte das operações permitidas pela microeletrônica aplicada à informação.

O processo de hipertrofia dos setores de serviços, como o comércio e as finanças, e o baixo crescimento econômico em geral, obrigou as empresas a reverem suas estratégias de gestão, entre elas agregar importância às novas tecnologias, a redução de custos de produção e a personalização de seus processos e produtos. Sendo assim, as iniciativas exigiram patamares mínimos de [10]flexibilidade, [11]qualidade, [12]baixos preços finais e [13]atendimento preciso (OLIVEIRA, 1996).

Com referência, novamente à indústria automotiva, o modelo organizacional do trabalho de Taiichi Ohno, proprietário da Empresa Toyota Motor Company, denominado como sistema toyotista, adequou-se perfeitamente a conjuntura econômica dos anos de 1970, e assim, abriu suas fronteiras a partir de 1980. Mas, diante desse quadro, cabe perguntar se tais mudanças resultaram em melhores condições de emprego, renda e elevação sociocultural para os trabalhadores? (ANTUNES, 2009).

Sem atingir a amplitude de tal pergunta, mas na tentativa de expressar a drástica mudança ocorrida no processo de reestruturação do modelo toyotista um operário expressa seu posicionamento com relação ao trabalho mecanizado:

> Hoje têm máquinas que não são mais o trabalho que você tinha antes. Um torneiro, antigamente, ele catava uma peça bruta, ele tinha que trabalhar, lapidar até chegar numa ferramenta. Hoje, as máquinas, os tornos, são todos automáticos, então você aprende com mais facilidade, você opera apertando o

[10] Capacidade de ofertar diferentes tipos de produtos e serviços num curto período de tempo, mantendo-se ou não a larga escala. (OLIVEIRA, 1996)
[11] Redução de custos do retrabalho, eliminando-se falhas em processo (OLIVEIRA, 1996)
[12] Preços obtidos não apenas pela qualidade e flexibilidade, mas pelo enxugamento, ou seja, a redução de toda capacidade ociosa em termos de equipamentos e força de trabalho. (OLIVEIRA, 1996)
[13] Exigência no momento, na quantidade e nas características exatamente estipuladas pela clientela, sem gerar atrasos, tampouco estoques. (OLIVEIRA, 1996)

> botão. Então, não é mais aquele serviço artesanal que era, você catar uma peça e construir ela. [14](ANTUNES, 2013, p. 170).

É observada, pela expressão do operário, a desfamiliarização dos trabalhadores com a nova forma de trabalho. Por isso, a formação em massa foi significantemente necessária para o labor intelectualizado que se manifestava na chamada [15]Terceira Revolução Industrial.

Para Hardt e Negri (2005) a ascensão do modelo toyotista na organização do trabalho seria consequência dos avanços tecnológicos e da revolta dos proletários em 1968[16], que forçou o investimento em controle e gestão do trabalhador. Além disso, os avanços tecnológicos produziram um salto na produtividade de bens materiais, ocorrendo a substituição do "trabalho vivo" pelo "trabalho morto".

Rullani (2000, p.88) estudioso do capitalismo cognitivo, afirma que "o conhecimento se transformou em um fator de produção necessário tanto como o trabalho e o capital. A valorização deste fator intermediário obedece a leis muito particulares, como funcionamento diferente do capitalismo comum". Ou seja, o trabalhador não utiliza instrumentos como meios de trabalho, mas carrega em sim o seu fator de produção fundamental, seu cérebro.

Um exemplo desse período no Brasil, refere-se à reestruturação produtiva da empresa metalurgica Zanini S.A em Sertãozinho (São Paulo). Fundada em 1950, a empresa viveu e sobreviveu às crises e as transformações do processo de acumulação produtiva. A viabilização do Proálcool, na dec. de 1960, alavancou o crescimento da empresa aos moldes fordista/teaylorista. Em contrapartida, a crise da chamada "década

---

[14] Marcos Augusto (nome fictício), trabalhador da esfera da produção da American Company do Brasil; entrevista realizada em 2006, por Ricardo Antunes.

[15] Sobre a Terceira Revolução Industrial: ver Coutinho (1992).

[16] Maio de 1968 representou efetivamente a generalização da grande recusa por parte dos estudantes e dos trabalhadores ao modelo social do capitalismo tecnocrático que o mundo via organizar-se na transição da sociedade fordista ao modelo societário da acumulação flexível da sociedade (pós-fordista) toyotista centrada em práticas organizacionais crescentemente tecnocráticas. Das barricadas da comuna estudantil acendeu-se um estopim de protestos generalizados que levou em menos de três semanas a uma greve geral por todo o país o espantoso número de mais de dez milhões de trabalhadores paralisando praticamente todos os setores produtivos da sociedade. Nunca uma potência capitalista estivera sob ameaça tão grave de destruição de suas instituições políticas. Estudantes e trabalhadores em voz uníssona recusaram-se durante mais de um mês a qualquer diálogo com as representações políticas tradicionais nas negociações entre capital e trabalho no capitalismo. (PINTO, 2008)

perdida"[17], nos anos 1980, levou a Zanini a reduzir o número de funcionários e a se juntar a empresa Dedini. Posteriormente, separou-se e reorganizou a empresa conforme o modelo toyotista, o qual exigiu nova ideologia, novos meios e relação de produção (SANTOS, 2013).

As contradições estabelecidas entre capital e trabalho no período de reestruturação do trabalho da Terceira Revolução Industrial se ocultavam mediante as estratégias materiais e ideológicas da nova cultura de gestão empresarial, que se modificava conforme as mudanças do modelo de trabalho. Assim como a empresa Zanini, outras empresas se ajustaram as necessidades referentes aos interesses capitalistas. Para sustentar a crise do sistema taylorista/fordista uma nova cultura se instalava nas empresas a partir da década de 1980.

Segundo Melo (1985, p. 166-7) a prática dessa nova cultura de organização do trabalho tem como objetivo: 1) possibilitar e fundamentar a reprodução de valores para permitir a interiorização de certas condutas e ao mesmo tempo dos princípios que as legitimam; 2) incorporar concretamente os valores de consideração à pessoa e de eficácia que legitimam as práticas e ocultam os objetivos reais da organização capitalista; 3) subordinar o indivíduo à organização por meio de vantagens concedidas em contrapartida ao trabalho; 4) transformar o máximo de energia individual em força de trabalho; 5) pôr em prática uma política de gestão de afetos que favoreça o investimento inconsciente e maciço na organização e influência sobre o aparelho psíquico dos indivíduos; 6) e, por fim, individualizar as relações do sujeito (trabalhador) à organização. Nessa concepção o sucesso individual é valorizado em detrimento à solidariedade. Dessa forma evita-se as reivindicações coletivas.

De acordo com essa nova reestruturação do trabalho e a nova cultura do trabalhador em foco, Antunes (2009), explicita que o final do séc. XX e o início do séc. XXI, particularmente nos países capitalistas avançados, com repercussões significativas nos países de Terceiro Mundo dotados de uma industrialização intermediária, notou-se uma desproletarização do trabalho industrial e uma diminuição da classe operária tradicional. Simultaneamente, observou-se a subproletarização do trabalho, em

[17] No início dos anos 1980 há uma brusca reversão na trajetória de crescimento seguida pela economia brasileira e está mergulha na mais grave crise de sua história. O PIB per capita, que de 1970 a 1980 vinha se expandindo à taxa média de 6,1% a.a., diminui 13% entre 1980 e 1983. A tímida recuperação apresentada no período de 1984-89 leva o valor desse indicador apenas a retornar aos níveis observados no início da década, de forma que se populariza a ideia de que os anos oitenta se constituíram para a economia brasileira, na "década perdida". (OMETTO; *et al*, 1995, p. 404)

decorrência das formas diversas do trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado e vinculado a economia informal.

O motivo pelo qual o trabalho tomou esse caráter em todo mundo, é desvelado a partir de sua trajetória no modo de produção capitalista. O atendimento às necessidades, não do trabalhador, mas do possuidor da propriedade privada, é a resposta impulsora para as transformações do trabalho no processo de obtenção da mais-valia. A única necessidade do produtor direto nesse contexto é sobreviver as diversas situações oriundas da precarização do trabalho. Inclusive em relação ao excesso de jornada produtiva, ou ainda, com referência a falta de atividade empregatícia.

Ainda sobre essa nova conjuntura, Monden (1984) explica a necessidade desse sistema em trabalhar em regime *Just-in-time*. Segundo o autor, para atender a uma clientela mista e dispersa pelo globo, a necessidade é definir rígidos critérios, com a finalidade de reduzir "estoques", seja no setor maquinário, na força de trabalho ou no tempo de operação. O momento é de investimento ao máximo nas instalações das empresas a partir de inovações organizacionais, desde a hierarquia de cargos e salários até as ocupações desempenhadas em cada posto de trabalho.

Para efetivação desse novo regime, novas metodologias foram utilizadas nas empresas, novos sistemas de análises de trabalho, novos gerenciamentos, novas equipes multidisciplinar visando a melhoria da capacidade do trabalhador. No entanto, os estudos apontam que, a maior experiência e capacidade profissional, não são as únicas novas exigências para o novo tipo de trabalho. A capacidade de inovação e adaptação a variações constantes de metas e tecnologias, as tomadas de decisões e prevenção de falhas, a atualização permanente e autonomia na solução de problemas cotidianos também são competências necessárias para os trabalhadores (PINTO, 2013).

Os estudos ainda indicam, mediante o processo de capacitação de competências necessárias no âmbito do novo tipo de trabalho, a elevação da escolaridade nas empresas a fim de atender a certificações, como a International Standard Organization (ISO) ou permitir o manuseio de máquinas e execução de tarefas mais complexas. Assim, o desaparecimento do fordismo/taylorismo faz alvorecer o trabalhador polivalente na nova reestruturação do trabalho (PINTO, 2013).

Antunes (2013) ainda reforça, ao analisar o capitalismo atual, que novos mecanismos geradores de trabalho excedente se apresentam nesse processo de

automação, os quais o autor denomina de nova morfologia do trabalho. Fato que implica na criação de valor, onde, aparentemente não possui valor, como é o caso da intelectualização para capacitar o trabalhador para articular um maquinário altamente avançado, bem como das tecnologias de comunicação e informação.

Além disso, a subsunção do trabalho ao mundo das máquinas trouxe a substituição do trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, pelos mais distintos modos de informalidade, de forma a atender as necessidades tecnológicas (seja pela vigência da máquina-ferramenta autônoma do século XX, seja pela máquina informacional-digital dos dias atuais). Entre eles destacam-se: o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme gama de variedade), o "cooperativismo", o "empreendedorismo" e o "trabalho voluntário" (ANTUNES, 2013)

Todo esse movimento de organização coletiva, a partir da lógica do capital, indica o fortalecimento da competição e da meritocracia no âmbito do emprego e da ocupação. Mais do que isso, cria-se instabilidade de emprego a partir da flexibilização dos contratos de trabalho e, por meio do desemprego, legaliza-se a sua precarização. Esse processo se torna, no Brasil e no mundo, a forma ideal da obtenção da mais-valia no desenvolvimento do capital a partir de 1980.

Como confirmação desse cenário, Souza (2013, p.157) indica que "57% das mulheres e 55,3% dos homens estão na informalidade no Brasil. Esse processo contamina também o magistério, embora considerado um nicho de emprego formal e estável". Os dados da autora apontam as consequências para o trabalhador na Era do trabalho intelectual, tecnológico, precário, flexível e informal.

Consequentemente, o contexto dos anos 1990 e 2000 esteve associado a forma de acumulação produtiva determinada pelos moldes do toyotismo, assim como anunciado acima. Ou seja, nota-se esse período marcado pelo aumento do desemprego e de novos tipos de ocupações subsidiadas pela informalidade. Dessa maneira, a elevação do nível intelectual foi determinante para o desenvolvimento do capital no âmbito material e ideológico. Por isso, o investimento na qualidade da escolarização e formação fez parte da organização das políticas públicas no país.

Se no âmbito do trabalho as mudanças foram necessárias para a continuidade da acmulação capitalista, o campo político foi marcado pela neoliberalização nas políticas sociais e educacionais, as quais preveem o impulso do modelo toyotista e de suas

consequências laborais e funcionais. Dessa forma, nota-se, em especial nas políticas de formação de professores, o incentivo à formação de um novo tipo de homem, com novos valores e renovada forma de agir, de modo que as competências e a instrumentalização de interesse do mercado passam a ganhar prioridade no processo de elaboração dessas políticas e legislações, discussão que aprofundaremos no capítulo II e III.

O Brasil inserido nesse seguimento da globalização do mercado, e consequentemente, da globalização do trabalho, adaptou-se às necessidades do capital. Com isso, viveu-se a partir de 1980, a reestruturação produtiva com subsídio dos incentivos pautados nas políticas neoliberais, inclusive àquelas voltadas para à formação docente. Políticas essas que foram consubstanciadas por acordos e subordinação do país, fato que trará maior aprofundamento no próximo subtópico.

1.2. O Estado Burguês e a Neoliberalização no Brasil e no Mundo

Antes de iniciar o assunto sobre o desenvolvimento do Estado burguês a partir das políticas neoliberais, cabe compreender inicialmente o significado de Estado. Para que não seja traçado um diálogo, em relação ao conceito, repleto de ecletismo teórico, a referência utilizada está pautada sobre as considerações de Marx e Engels.

Para identificar a organização da sociedade enquanto Estado, Marx e Engels, (1952, p.414-424) explica que a sociedade acomoda-se em um todo complexo e interdependente, fundado por múltiplas determinações. Desse modo, ao verificar um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas, é possível identificar o desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo. A partir do nível do desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo, compreende-se a edificação das formas de organização social – organização da família e das classes sociais por exemplo. E, mediante as formas de organização social, identifica-se, então, a constituição do Estado. E por fim, definidas as forças produtivas e as relações de produção desvelam-se as expressões ideológico-culturais produzidas socialmente. (MARX; ENGELS, 1952, p. 414- 424).

Sobre as determinações do Estado capitalista, no primeiro capítulo do livro O Capital, Marx aborda alguns temas fundamentais dessa nova organização. Entre esses temas, a separação dos trabalhadores de seus meios de produção; o papel do Estado

capitalista enquanto legalizador da noção de “vontade livre” na consciência popular; e a regulamentação direta desse Estado no processo antagonista no terreno da propriedade privada e os interesses coletivos, foram questões significativas para apreciar a organização capitalista desde o início.

É importante considerar, e Marx é muito claro em seus escritos, que a organização do Estado capitalista só foi possível a partir da abolição das condições servis. Ou seja, somente com rompimento do modo de produção feudal, e o início de uma nova forma de acumulação produtiva foi possível organizar o Estado moderno burguês. Estado esse que atesta e legaliza a exploração do trabalhador, a separação do trabalhador de seu meio de produção, a coisificação dos homens e a reificação das coisas. E por meio da suposta liberdade, tira o meio de subsistência de uma classe oprimida para sustentar a centralização da propriedade privada.

A estrutura e a conjuntura estudada no tópico anterior fazem dimensão a organização do modo de produção capitalista após mais de 300 anos de seu início. As transformações ocorridas em todo esse período determinaram, também, mudanças na atuação desse Estado burguês. Dessa forma, os anos de 1990 e 2000, conforme a reestruturação do trabalho mundializada, demonstrou na esfera política, significativa atuação de um governo com características neoliberais. O Brasil, país dependente e subordinado à dívida externa, sofreu interferência política dos setores financeiros, se ajustou ao desenvolvimento desse projeto neoliberal, assim como outros países emergentes.

Mesmo diante da contradição evidenciada entre a teoria e a prática neoliberal, é necessário compreender em quais tipos de ações estão pautadas esse regime de governo, e estabelecer relação ao Estado desenvolvido no Brasil, em especial no Governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar de possuir uma base teórica definida, os diferentes governos e as realidades de cada país no processo de globalização, revelou singularidades em seu arranjo.

Harvey (2008) em seu livro “O Neoliberalismo: história e implicações” explica a teoria do Estado neoliberal. Segundo o autor, essa proposta de governo favorece fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e de livre comércio. Dessa forma, a iniciativa do desenvolvimento do capital deve ser do setor privado, e a santidade dos contratos e o direito individual à liberdade de ação, de expressão e de escolha devem ser protegidos.

Sendo assim, os neoliberais acreditam que a empresa privada e a iniciativa dos empreendedores são a chave da inovação e da criação de riquezas.

Harvey (2008, p.75) ainda acrescenta:

> Sob o pressuposto de que "uma maré montante faz subir todos os barcos" ou sob o do "efeito multiplicador", a teoria neoliberal sustenta que a eliminação da pobreza (no plano doméstico e mundial) pode ser mais bem garantida através dos livres mercados e do livre comércio.

O neoliberalismo, mesmo que tenha um vínculo ideológico ao liberalismo clássico do séc. passado, teve sua origem logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde o capitalismo era o modo de produção em potencial. Esse regime de Estado, que se formulou inicialmente por Hayek, na Inglaterra, foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista de bem-estar. Pode-se dizer, que se tratou de um ataque adverso a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado (ANDERSON, 1995).

Ainda que Hayek, a partir de 1944, em seu texto "Caminhos da Servidão", tenha disseminado tal ideal pela Inglaterra por meio do Partido Trabalhista inglês, foi mediante uma reunião, em 1947, com indivíduos da política Europeia e Norte Americana, que foi possível organizar uma espécie de partido político neoliberal. Desse modo, foi a mediante essas reuniões, que ocorriam a cada dois anos, que houve a intenção de combater o keynesianismo e o solidarismo reinante. Assim, pretendiam ascender um outro tipo de capitalismo, com maior liberdade de mercado e menos intervenção do Estado (ANDERSON, 1995).

Sobre o Estado de bem-estar, Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo desse período, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, das quais dependia a prosperidade de todos. Esses neoliberais mantiveram, por mais ou menos 20 anos, o discurso da necessidade da desigualdade como um valor positivo para as necessidades das sociedades ocidentais. Até que, com o surgimento da crise da déc. de 1970, os argumentos mudaram, e afirmavam que as raízes da crise estavam no poder excessivo dos sindicatos, os quais tinham corroído as bases de acumulação capitalista (ANDERSON, 1995).

Apesar da neoliberalização ser efetivamente desenvolvida após a dec. de 1970, observa-se, a partir da análise histórica de Perry Anderson (1995), que esse foi um

processo organizado anteriormente, com o movimento de intelectuais orgânicos da classe burguesa. Porém, a culminância desse projeto social só ocorreu a partir da crise dos países de capitalismo avançado, os quais passaram por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

A partir da ideia de restaurar os princípios do livre mercado, e desestabilizar o financiamento do bem-estar, o projeto societário neoliberal iniciou sua regulação mediante um ideal anticomunista e de fomento ao livre mercado por meio da mínima intervenção do Estado. O Governo inglês, por influência de Hayek (1944), consolidou o primeiro regime neoliberal no mundo.

Anderson (1995) continua seu relato histórico, e confirma a oportunidade da Inglaterra em estabelecer um Estado neoliberal a partir da intelectual orgânica burguesa, a qual compartilhava do ideal de Hayek, Margareth Thatcher. Em 1979 assumiu o governo do país britânico e foi pioneira a instituir o regime neoliberal. Porém, a influência desse programa de governo não parou por aí. Em 1980 Reagan chega a presidência dos Estados Unidos; 1982 Khol, na Alemanha; 1983 Schluter, na Dinamarca, também iniciaram em seus países a frente neoliberal. Posteriormente, quase todos países da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, compartilharam desse novo regime de governo.

Ainda que o fortalecimento do projeto neoliberal tenha sido organizado e consolidado de forma rápida, em uma proporção geográfica significativa, suas ações em cada país apresentou e apresenta suas singularidades. Diante disso, nota-se que enquanto em alguns países as propostas parecem se contradizer em algumas atuações do Estado, diante das condutas previstas pela neoliberalização, em outros são apresentados um formato mais puro em relação tais ideais.

O modelo inglês, por exemplo, com uma característica mais original, contraiu a emissão monetária, aumentaram as taxas de juros, abaixaram os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivo, impuseram uma nova legislação anti-sindical, cortaram gastos sociais, privatizaram os setores de habitação pública, água, eletricidade, gás e as indústrias básicas. Outros governos neoliberais da Europa, em contrapartida, demonstraram certa cautela nas reformas fiscais e nos cortes brutos com gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Em relação às contradições ocorridas nos diferentes países que adotaram as medidas do projeto neoliberal, Harvey (2008) reforça a dificuldade em definir essas distorções sistemáticas no amálgama das práticas de Estado divergentes, que se tornam, em muitas vezes, incompatíveis. Seja por oportunismos eleitoreiros ou pelos processos de transição de cada país, seria surpreendente ver todos os países, que se fundamentam no nesse tipo de Estado, seguir a sua ortodoxia por completo.

O presidente Bush, por exemplo, apesar de defender seus governos a partir dos livres mercados e livre comércio, impôs tarifas ao aço a fim de aumentar suas chances eleitorais. Os europeus, na mesma medida, porém com suas singularidades, no processo de desenvolvimento neoliberal, não abriu mão de proteger a agricultura e intervir por meio do Estado em mercados específicos, como o setor de armas (HARVEY, 2008).

Conforme as ideias de Hayek foram se conformando aos projetos de Estado do modo de produção capitalista, novas formas de organização institucionais foram sendo regulamentadas. Diante da perspectiva do livre comércio e o livre mercado, a mundialização foi uma das características fundamentais para o desenvolvimento da neoliberalização. Dessa forma novos arranjos e regras foram definidas para o comércio mundial.

Com a aberturara dos mercados de capital por parte do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), os quais impõe como condição para cedência de financiamentos participar como país membro desses setores financeiros, houve o fortalecimento do crescimento do projeto neoliberal diante da crise da década de 1970. Desse modo, mediante a dependência financeira, muitos Estados, inicialmente de capitalismo avançado, e logo depois, os países emergentes, se enquadraram ao modelo liberal (HARVEY, 2008).

A crise em alta, e, por conseguinte, a dívida ao fundo em crescimento, em 1982, os Estados neoliberais centrais deram toda autoridade ao FMI para negociar o alívio da dívida com os diversos países endividados. Dessa maneira, como uma boa medida aos moldes liberais, essa alternativa priorizou as necessidades dos bancos e instituições financeiras e ao mesmo tempo diminuiu o padrão de vida dos países devedores. No contexto internacional esse processo significou extração de mais valia de países empobrecidos de Terceiro Mundo (HARVEY, 2008).

Em referência a definição de Marx, sobre a organização da sociedade e a constituição da cultura e do Estado enquanto processo de múltiplas determinações, percebe-se que, o conjunto dos fatos ocorridos do período a partir de 1980 aos dias de hoje, declinaram para a neoliberalização como projeto societário. A reestruturação do trabalho do modo de produção capitalista, a crise financeira global e a influência ideológica liberal foram fatores desencadeadores do desenvolvimento do projeto neoliberal em todo o mundo, inclusive no Brasil.

1.3. O Estado Neoliberal no Brasil

O Brasil, nos anos 1990, assim como outros países periféricos da América Latina, sofreram com a herança da neoliberalização iniciada nos países de capitalismo avançado. A renegociação da dívida externa com os setores financeiros acarretou o desenvolvimento de um novo projeto social, o qual visou estratégias para o fortalecimento da nova reestruturação do trabalho, do livre comércio e o livre mercado, das privatizações, entre outras características desse regime de governo. Juntamente a esse processo, uma nova cultura ideológica de conformismo da precarização e da meritocracia se instalava no país, como forma de sustentar a conjuntura que começou a ganhar força em todo mundo.

Segundo Leher (1999) a partir dos anos de 1980 a crise de endividamento dos países periféricos gerou a imposição do BM e FMI com programas de estabilização e ajuste da economia Latino-Americana, e especificamente na economia brasileira. A condição de renegociação da dívida externa abriu as portas para esses organismos para a realização de um ajuste estrutural. Nesse contexto está inserido a reforma do Estado e o controle econômico, cultural e político dos países credores, em especial o Brasil.

Diante da conjuntura estabelecida em âmbito mundial, e o Brasil inserido por sua singularidade de dependência e subordinação, é possível verificar que o país, a partir da interferência dos setores financeiros, foi obrigado a privatizar empresas estatais, desregulamentar as economias e liberalizar unilateralmente o comércio exterior (SILVEIRA,2009).

Sobre o processo de hegemonia dos setores financeiros na organização do projeto neoliberal, em relação a dívida externa dos países latino-americanos, Moniz

Bandeira (2004:54) explicita que o BM e o FMI são "[...] dois colossos, com capacidade para impor imperiosamente suas receitas aos países credores[...]"

Sob tal condição, o Brasil, inicia gradativamente uma reforma política iniciada no governo Sarney (1985-1990), porém, se consolidou efetivamente, por meio das reformas ampliadas em vários setores a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992). Dessa forma, a década de 1990 caracterizou-se por uma reorganização política nos diversos campos da sociedade, com vistas ao modelamento da perspectiva neoliberal.

O país, após os anos de 1980 viveu significativa turbulência dotadas de demasiadas mudanças e contradições. Três acontecimentos que marcaram a história nesse momento se fazem necessário situar: 1) o Brasil passava por uma crise do colapso do Plano Cruzado, ancorado as tentativas de manter o modo de produção vigente, por mudanças de acumulação produtiva (fomento ao modelo toyotista no país); 2) Sob as condições humanas indo de mal a pior, a crise política da organização autoritária militar, começava a dar espaço a uma Nova República, com o processo democrático em foco; 3) A interferência neoliberal diante de um governo desenvolvimentista em crise. (MACIEL, 2011).

Com isso, identifica-se a dificuldade do governo Fernando Collor (1990-1992) em consolidar a concepção neoliberal como projeto de governo, no entanto, o iniciou, ainda com certas dificuldades. A partir de seu mandato, porém, sob o mesmo eixo, os outros presidentes que estavam por vir abraçaram a causa, e de maneira mais ampliada e com maiores mudanças de cunho político econômico, deram continuidade à proposta privatista iniciada na Inglaterra e incorporada pelo Brasil, mediante as influências dos setores financeiros (MACIEL, 2011).

À frente de tal instabilidade, também por parte da classe hegemônica em viabilizar uma perspectiva política consensual, uma forte mobilização da classe subalterna se manifestava em busca de seus direitos sociais e políticos. Dessa forma, a Constituição de 1988, a qual representava a nova democracia, foi marcada por incorporar esses direitos estabelecidos pela luta de classes, previstos também pelos interesses dos trabalhadores (MACIEL, 2008).

Foi a partir da dificuldade em estabilizar a elite brasileira, por sua dimensão política e econômica sem eixo, que o movimento reivindicatório expressivo da classe

trabalhadora obteve maior representatividade política e de seus direitos. Da mesma maneira, ao perceber o destaque de determinada classe nas reformas da Nova República, a burguesia assustada tratou de se pautar nas ideias econômicas e políticas liberais, como maneira de se estabilizar perante a resistência relevante da classe trabalhadora. (SALLUM JR., 2004).

Sendo assim, mesmo que o processo de redemocratização e da crise política e estrutural do capital tenha sido marcado por tensões e desequilíbrios em sua totalidade, mais uma vez, a classe dominante buscou manter sua hegemonia e, assim, manter seu poder político e econômico, agora aos moldes do projeto neoliberal.

Sobre isso Sallum (2004, p.57-58), ainda reforça:

> [...] as políticas heterodoxas foram interpretadas como ameaças à propriedade privada, pois restringiam a liberdade de mercado e ameaçavam os contratos. Daí em diante, a elite empresarial mobilizou-se para moldar as estruturas e controlar as ações do Estado orientando-se, pelo menos parcialmente, pelas concepções neoliberais que vinham sendo difundidas, desde os anos 70, pelas instituições econômicas multilaterais, por think thanks e governos dos países centrais [...] embora o liberalismo econômico no Brasil só tenha se tornado politicamente hegemônico nos anos 90, essa hegemonia começou a ser socialmente construída ainda na segunda metade da década de 1980.

Exemplo disso é visto por meio do Decreto nº 95.886/1988, firmado pelo Ministro Maílson da Nóbrega, cujo os objetivos já expressavam interesses de cunho liberal. Motivador da ampliação do Programa Nacional de Desestatização, o qual, por meio do decreto acordado, previa transferir para iniciativa privada atividades econômicas previstas pelo Estado, estimular mecanismos de competitividade no mercado, desregulamentar a atividade econômica e estimular a execução indireta de serviços públicos (concessões e permissões) (VISENTINI, 2006, p.15).

Mesmo que seja difícil considerar o governo Sarney como neoliberal, devido sua falta de legitimidade e por transitar entre a abertura de mercado e o resgate de algumas medidas conservadoras da época da ditadura militar, em 1989 algumas situações demonstravam o processo de consolidação da neoliberalização no Brasil. Além da proposta de desestatização arraigada, o controle de crédito para evitar inflação, os cortes de gastos públicos com a exoneração de funcionários contratados, a política de desembolsos estatais vinculados à arrecadação, a extinção dos Ministérios da Habitação e Bem-Estar Social, da Reforma e Desenvolvimento Agrário, da Irrigação, da Ciência e

Tecnologia foram também, indicações das imposições dos setores financeiros perante às novas determinações de uma orientação neoliberal (SILVEIRA,2009).

Observa-se que a subordinação do Brasil ao capital internacional se deu mediante um processo de iniciativas de algumas medidas que foram sendo consolidadas e fortalecidas a partir da ampliação das propostas liberais. Dessa forma, os anos de 1990 garantiu que essas recomendações fossem ajustadas e avigoradas nos diversos setores sociais.

Por meio do Projeto de Reconstrução Nacional[18], do Plano Brasil Novo, e pela perspectiva de reforma do Estado, Fernando Collor de Mello (1990-1992) assume a presidência, e estende as exigências políticas dos organismos financeiros. Em continuidade ao governo anterior, mesmo que ainda com certa dificuldade devido a conjuntura estabelecida naquele período, foi possível identificar um forte ajuste fiscal, a extinção de 24 empresas públicas e demissão dos funcionários, o contínuo fomento às privatizações e o congelamento de preços e salários. Com a proposta do Projetão[19], seu governo determinou a redução do Estado, da estabilidade dos funcionários públicos e a introdução do ensino superior pago (privatizando as universidades federais). (SILVEIRA, 2009).

No âmbito educacional esse período significou a fase liberal-modernizante do governo Collor, com a expectativa que a educação viabilizasse o resgate da dívida social, com importante relação com a produção nacional e sua competitividade com o setor internacional. Portanto, o ensino surge como importante mecanismo para adequar os parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à Terceira Revolução. Assim a educação se apresenta a serviço da reprodução ampliada do capital (NEVES, 2008).

[18] "(...) Não se pretende mais salvar o homem pela política, nem alcançar a miragem de paraísos sociais pela hipertrofia voluntarista das funções do Estado. (...) senti (...) a justa revolta do povo brasileiro (...) contra aqueles que, ocupantes de cargos públicos, desservem o Estado pelo mandonismo ou absenteísmo, o proveito próprio, o nepotismo, ou simplesmente a ociosidade remunerada, com o dinheiro do contribuinte, por conta de funções supérfluas (...) Farei realizar rigoroso levantamento e racionalização do setor público (...) Conduzirei um governo que fará da austeridade, ao lado da eficiência, a marca constante da atuação do Estado (...) a meta número um de meu primeiro ano de gestão, não é conter a inflação: é liquidá-la. Concentrarei todas as energias do Executivo, pedirei todo o apoio do Congresso para erradicar definitivamente da economia brasileira a erva daninha da inflação, nossa velha indulgência com a fúria emissionista e o déficit público. (...) Farei da estabilização monetária e financeira a prioridade absoluta de todos os primeiros passos deste governo. (...) Não poderemos edificar a estabilização financeira sem sanear, antes de tudo, as finanças do Estado. É imperativo equilibrar o orçamento federal, o que supõe reduzir drasticamente os gastos públicos. (...) Tudo isso, Senhores Congressistas, possui como premissa maior uma estratégia global de reforma do Estado. Para obter seu saneamento financeiro, empreenderei sua tríplice reforma: fiscal, patrimonial e administrativa. (MELLO, 1990)

[19] Projeto de Reconstrução Nacional.

A respeito da educação superior, em circunstância do neoliberalismo, Neves (2008, p.31-32) esclarece que o processo de divisão de trabalho da rede privada se organiza da seguinte forma:

> As instituições comunitárias, que são formadas majoritariamente pelas escolas confessionais, procuram manter, por meio de recursos públicos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, concentrando suas ações nas instituições universitárias; as empresas de ensino, que se distribuem entre grandes e pequenas empresas. As grande se concentram em universidades e as de menor porte nos centros universitários e nas faculdades e institutos. (...) As universidades ficariam as cargo das escolas comunitárias e algumas empresas privadas de ensino de grande porte e os demais tipos de escolas ficariam sob a responsabilidade dos empresários da educação

Com isso, apesar de turbulento, o período do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) demonstrou de forma mais consistente o início ao incentivo às políticas neoliberais. As intenções nas mudanças de suas políticas apresentaram o começo de um processo que visou, da forma mais "pura", instituir as ideias marcadas pelo neoliberalismo.

Isto posto, após o impeachment do presidente Collor, iniciou-se o período do governo Itamar Franco (1993-1994), o qual viveu em sua posse, uma condição econômica um pouco melhor que o governo anterior. Em 1993, com Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Ministro da Fazenda, um Plano de Ação Imediata (PAI) foi divulgado, com intenções de superar a crise econômica inflacionária instalada do país (SILVEIRA, 2009).

É possível verificar que a proposta do PAI demonstra claramente, diante de sua finalidade, que se refere as intenções de estabilidade econômica e representa as reformas políticas aos moldes do padrão liberal. Em um contexto de melhor organização política e econômica, a neoliberalização, no interim do governo Itamar Franco, se acentua diante das recomendações previstas sobre a tentativa de reorganização das contas públicas.

Sendo assim, para colocar as contas em ordem, o PAI previa: 1) corte e maior eficiência de gastos; 2) recuperação da receita tributária; III) fim da inadimplência de Estados e Municípios em relação às dívidas com a União; IV) controle e rígida fiscalização dos bancos estaduais; V) saneamento dos bancos federais; e VI)

privatização. Iniciativas que acabaram beneficiando o Sistema Financeiro Nacional via Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer). E como segundo momento, ocorreu a transformação do Cruzeiro em Real (SILVEIRA, 2009).

É notório, na leitura do PAI, seu caráter liberal, o qual indica que:

> O governo dará prosseguimento à definição da segunda fase do processo de abertura do comércio exterior brasileiro. Quer assim encerrar um período de nossa história marcado pelo controle do Estado, fechamento ao mundo exterior, exclusão social e instabilidade monetária. Quer também abrir as portas de uma nova etapa para desenvolvimento dos países que se mantém o poder da regulação governamental e se passa a liderança para a iniciativa privada, aberta a competição global, voltada para a integração social e a estabilidade econômica. (BRASIL,1993a).

Conforme as orientações e ações do Programa juntamente as medidas neoliberais, o Brasil se deparou com o fortalecimento do Sistema Financeiro e com o aumento da marginalização, da pobreza e da desigualdade de riqueza e de renda. À vista disso, o próximo governo que viria assumir o país teria de enfrentar tamanha injustiça e conflito social na nova democracia instituída, correndo o risco de enfrentamentos e revolta da classe oprimida.

Com a criação da nova moeda, o Real, e com o discurso anti-inflacionário, o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, ganha as eleições para presidência em 1994, tendo como tarefa fundamental amenizar o colapso social construído historicamente nas organizações políticas e econômicas dos governos anteriores, principalmente, pela influência da neoliberalização nas decisões políticas e estruturais a partir dos anos de 1980. A reforma, então, foi uma decisão fundamental para adequar a sociedade ao novo tipo de trabalho e a nova forma de organização mundializada do livre mercado.

Em relação às circunstâncias da reforma neoliberal estabelecida pelo governo FHC, as mudanças pretendidas pelo novo presidente, em resumo, abarcavam:

> [...] a estabilização econômica num quadro de equilíbrio de contas públicas, a privatização e a liberalização comercial, a criação de infraestrutura adequada e de um sistema financeiro ágil e moderno, a disponibilidade de qualidade gerencial, a recondução do Estado com seu campo prioritário de atuação na prestação de serviços básicos, em particular em educação e saúde. Sabemos

> que do grau de progresso verificado nesses objetivos depende, em grande parte, o sucesso dos países na disputa global por investimentos e mercados. [...] Hoje, existirá convergência, quase universal, em torno dos valores da democracia, da justiça social e da liberdade econômica. [...] recuar na compreensão de que o crescimento econômico depende de um ambiente de abertura econômica e de presença forte da iniciativa privada está fora de questão (CARDOSO, 1995).

Nessas condições, só no ano de 1995, 17 empresas foram vendidas, e os recursos adquiridos foram utilizados para reduzir as dívidas do governo. Nesse contexto, Fernando Henrique Cardoso anuncia que mudará a Constituição para que sejam facilitados os investimentos estrangeiros em área como mineração, exploração do petróleo, telecomunicações, telefonia, etc. Tanto no primeiro mandato (1994-1998), quanto no segundo (1998-2002), as iniciativas e ações reformistas, que visavam os interesses liberais, foram fortemente fomentadas nas decisões de seu governo (SILVEIRA, 2009).

Sob essa perspectiva, a decisão era que o Estado deveria concentrar-se nas suas funções básicas, que se referem a educação e a saúde, e deixar a ampliação e desenvolvimento do setor produtivo sob responsabilidade do livre mercado. Por conseguinte, previa-se revolucionar a estrutura estatal para consolidar a estabilidade econômica com referência na concepção da privatização, livre mercado, desenvolvimento tecnológico e da competitividade (SILVEIRA, 2009).

Diante desse projeto de governo, cabe ressaltar algumas medidas previstas no governo FHC diante da urgência e gravidade da situação brasileira no processo de potencialização da pobreza e miséria no país. Parece ser incontestável a impossibilidade de mudança nesse campo, perante a decisões de um mercado e de um modo de produção que prevê a exploração e a mais-valia como pontos fundamentais de seu desenvolvimento.

Com isso, essa governança apresentou o Programa Comunidade Solidária como política focalizada no enfrentamento de situações agudas de fome e miséria, de emergência e calamidade pública. Das iniciativas projetadas para essa circunstância, o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação se enquadraram como ação direta de transferência de renda para as famílias mais pobres, tendo como padrão de referência o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para a destinação de recursos. (TIEZZI, 2004) Atividade marcada pela condição das políticas assistencialistas e focalizadas do projeto do Estado neoliberal.

Segundo Yazbec (2009, p. 47) "[...] o caráter regulador de intervenção estatal no âmbito das relações sociais na sociedade brasileira vem dando o formato às políticas sociais no país: são políticas casuísticas, inoperantes, fragmentadas, superpostas, sem regras estáveis ou reconhecimentos de direitos." A autora ainda reforça que tais políticas fomentam o caráter da desigualdade social, traço característico do Brasil.

Em relação a instituição de programas e projetos, observa-se a organização dos mesmos sob a condição de reprodução das relações sociais. O Estado, ao assumir o papel regulador do processo acumulativo, dedica-se, também, à reposição das classes subalternas. Consequentemente, diante das contradições e interesses inerentes do modo de produção capitalista, o financiamento do Estado acontece de forma unilateral, viabilizando a reprodução do capital sem a existência da reprodução da força de trabalho. Situação que permite regulação "truncada" com ausência de regras estáveis e exiguidade de direitos, em especial da classe trabalhadora (OLIVEIRA, 1990).

Diante da expressão de desigualdade social, de subordinação e precariedade das classes subalternas no período do governo FHC, houve a iniciativa de estabelecer estratégias políticas marcadas por ações solidárias, sob a influência da Terceira Via que se organizava em todo mundo. Assim como observado nos governos de Tony Blair, na Grã-Bretanha (1997-2007) e de Bill Clintons, nos Estados Unidos (1993-2001), que também se apoiaram às propostas sociais democratas conciliadas à Terceira Via[20]Sobre essa nova forma de governança instituída no Brasil, em meio a superação da crise da hegemonia burguesa e a consolidação da neoliberalização, Martins (2005, p. 151-152) cita:

> Essa nova perspectiva política dirigida pelas ações do governo Fernando Henrique Cardoso impulsionou dois tipos de organização empresarial. O primeiro concentra as organizações produtoras de ideologia comprometidas com a elaboração e a sistematização da nova pedagogia da hegemonia, podendo ser comparadas aos think tanks estadudidenses. A atuação desses organismos desdobra-se nos seguintes planos: (i) formulação de ideias e projetos dentro da matriz neoliberal da Terceira Via, para orientar a ação

[20] O Programa da Terceira Via, pode ser apresentado em seis pontos: 1) preocupação em restaurar as solidariedades danificadas, entendidas como reconciliação de autonomia e interdependência nas diversas esferas da vida social e no domínio econômico (solidariedade ampliada); 2) centralidade da política da vida em relação aos domínios formais da ordem política; 3) política gerativa, que permite aos indivíduos e grupos fazerem as coisas acontecerem no contexto social; 4) democracia dialógica, criar uma arena pública para que assuntos controversos possam ser resolvidos por meio do diálogo e fomentar uma ordem social reflexiva; 5) preservar algumas características do *welfare state*, tais como: confiança e solidariedade, não por meio de distribuição de benefícios, mas através da reconstrução da solidariedade social, da cultura cívica mais ampla e da previdência positiva que é direcionada a responsabilidade pessoal e coletiva; 6) enfrentar o papel da violência nas questões humanas e enfrentar as diferenças culturais por meio do diálogo. (GIDDENS, 1996).

> empresarial; (ii) convencimento e mobilização dos empresários dos mais diferentes setores em torno da ideologia da "responsabilidade social"; (iii) representação política junto à aparelhagem estatal, para desenvolver e fortalecer concepções e políticas sociais referenciadas na "responsabilidade social empresarial"; (iv) disseminação, junto a toda sociedade, de que as empresas são sensíveis às "causas sociais"; (v) convencimento de que qualquer melhoria de vida da população só será possível com o envolvimento de todos em "trabalhos voluntários", em "campanhas voluntárias", nas "doações em dinheiro", ou seja, na conscientização de que todos devem ser movidos pela "responsabilidade social".

Para enquadrar essa abordagem às políticas sociais de seu governo, Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Conselho da Comunidade Solidária. Integrado pelos ministros das áreas econômicas e social e por pessoas representativas da sociedade civil, pretendia articular colaboração entre ambos, com intenção de experimentar novas organizações no enfrentamento das questões sociais. Para tanto, foram desenvolvidos programas sociais coordenados por empresas, universidades, sindicatos, ONGs, igrejas, etc., em parceria com o governo, entre eles o Alfabetização Solidária, Universidade Solidária, Artesanato Solidário e Capacitação Solidária (TIEZZI, 2004).

Verifica-se, desse modo, que a vitória do bloco histórico capitalista, no Brasil, trouxe ancorado a ele novas ideologias que marcaram as relações entre ação empresarial, questões sociais (educação, saúde, assistência, etc.) e o novo projeto de sociabilidade. A ideia refere-se a uma ampliada visão sobre o que é "filantropia", com ações individuais e voluntárias dos empresários com maior relevância social, e que estivesse em harmonia com as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (MARTINS, 2005).

Um exemplo dessa nova forma de destinar a responsabilidade das questões sociais à setores privados de interesses burgueses, foi a formalização do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), em 1995. Esse grupo que tinha como objetivo, em 1982, estimular e divulgar a "filantropia empresarial", e nos anos de 1990 "a responsabilidade social empresarial", foi uma das maiores expressões da mudança da concepção burguesa sobre educação política na contemporaneidade, e que teve forte interferência nas novas reformas e decisões no governo FHC (MARTINS, 2005).

Observa-se, então, que mediante a consolidação das reformas políticas e sociais no país, a partir de 1990, o Estado não seria mais o responsável em produzir bens e serviços para população, mas encarregado em sinalizar e regulamentar que outras instituições ou empreendimentos, como governos Estaduais e Municipais, empresas

privadas e entidade da sociedade civil e da comunidade, viabilizassem ações viáveis ao enfrentamento do caos social estabelecido historicamente (TIEZZI, 2004).

De fato, a neoliberalização atingiu o contexto brasileiro após os anos de 1990, e diante da mundialização de tal fenômeno a hegemonia dos setores financeiros obteve contínuo domínio nos anos 2000, mesmo com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar disso, o novo governo, a partir de 2003, ainda que com seus limites, apresentou particularidades na elaboração de suas políticas estabelecendo maior interferência do Estado na elaboração e materialização das políticas sociais, situação que será discutida posteriormente.

1.4. Governo Lula e suas Políticas Sociais e Educacionais.

Após a queda do muro de Berlim, em 1989, a organização política conservadora ganhou força por meio da concepção neoliberal, e os grupos políticos, que tinham como modelo o projeto social de governo da URSS se debandaram para a mesma perspectiva societal reacionária, a qual previam o desenvolvimento e superação das crises do capital.

Segundo Antunes (2006), diante da conjuntura estabelecida nos anos de 1970 e 1980, que se refere a crise da base de produção taylorista/fordista, ao intento da reestruturação produtiva de amplitude global (desde o toyotismo japonês até as diversas formas de acumulação flexível) e à derrota da experiência soviética (equivocadamente denominada de “socialismo real”), foi possível reconhecer o período como propício para o desenvolvimento e proliferação do receituário neoliberal.

A partir da apologética mistificação de Fukuyama, que imaginava finalmente o fim da história, ou seja, que não existiria mais socialismo X capitalismo devido à queda do muro de Berlim, uma parcela dos grupos socialistas e progressistas, em fase de desencanto, se associaram ao ideário neoliberal, com o mesmo pragmatismo existente nas intenções políticas do grupo conservador (ANTUNES, 2006).

A respeito do resultado estabelecido no mundo perante às circunstâncias ocorridas sobre o fracasso do suposto “socialismo real” é possível identificar que:

> Quando a URSS e seu "bloco socialista" desmoronaram, a partir de 1989, uma parte considerável dessa esquerda tradicional migrou para o caminho socialdemocrata. O PC italiano, por exemplo converteu-se majoritariamente em PDS, pouco democrático e nada de esquerda, como diriam seus críticos. Muitos partidos comunistas, como o francês, vivenciaram forte crise, sendo que vários desapareceram, como o Partido Comunista Inglês. O PCB, em sua maioria, tornou-se PPS, que não sabe se apoia ou faz oposição ao Governo Lula. (ANTUNES, 2006, p. 42).

Exemplo de tal fato foi a esquerda britânica, com Tony Blair, em 1997. Um processo de modernização ocorreu no Partido Trabalhista inglês, e assim, abandonou seu caráter social-reformista, se aproximando de características do Partido Democrático norte-americano. Em virtude do desgaste do neoliberalismo tradicional de Tatcher e Jonh Major, Blair se apoiou aos novos setores da burguesia britânica, com um caminho alternativo entre a socialdemocracia clássica e o neoliberalismo. Dessa forma, percebia-se um incontestável distanciamento às pautas trabalhistas e sindicais presente desde sua origem, e assim, eliminou qualquer indício que pudesse remeter ao socialismo. (ANTUNES, 2006).

De forma aproximada ao contexto apresentado anteriormente, a história da política brasileira dos anos 2000 sofreu consequências dessas intenções e transformações do neoliberalismo consolidado mundialmente. Porém, com as particularidades inerentes às circunstancias construídas historicamente, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), dito de esquerda, foi eleito em 2003, e apresentou conformidade ao ideário já instalado na governança que antecedeu, ou seja, conservou os interesses burgueses vinculados ao campo empresarial e ao setor financeiro.

Se em 2002, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, um líder sindical, do Partido dos Trabalhadores (PT), declarado de esquerda, houve a esperança de uma resistência ao FMI, à contenção do fluxo de capitais para o sistema financeiro internacional, ao combate do projeto da Área de Livre Comércio da Américas (ALCA), à recuperação da dignidade do salário mínimo, a luta contra os transgênicos, o início da reforma agrária, entre outras questões que geraram calamidade à classe trabalhadora, em um ano e meio depois identificou-se a subordinação aos setores financeiros e a neoliberalização como estratégia de governo (ANTUNES, 2006).

Sobre tal contradição, Antunes (2006, p. 13) destaca que "as forças de esquerda que se credenciam para demover o neoliberalismo, quando chegam ao poder,

frequentemente se tornam prisioneiras da engrenagem neoliberal", cenário apresentado no Brasil, e com semelhanças a situação da Inglaterra.

Sendo assim, do enfrentamento enquanto um líder sindical, o novo presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, quando se tornou Presidente da República, em 2002, optou por não resistir às imposições dos organismos financeiros, que tinha como proposta a renegociação das dívidas em troca da instituição de políticas que viabilizassem o continuo desenvolvimento do projeto neoliberal.

Com isso, o discurso resistente de Lula em tempos passados se transformou em posicionamentos consensuais, baseados na necessidade de alianças partidárias e dos organismos financeiros e empreendedores para poder governar. Verifica-se, então, que sua manifestação em 1977, na Tribuna Metalúrgica, a qual expressava a luta do trabalhador "[...] não arredaremos pé deste movimento porque nossa pretensão se firma em fato e é reconhecidamente justa. Haveremos de esgotar todos os recursos, correr todos os riscos, para cobrar a quem de direito aquilo que nos foi ilegalmente subtraído" (Tribuna Metalúrgica, n. 43, setembro de 1977, p.3), e, também em 1978, em sua posse na direção do sindicato, quando explicitou "Depois de sete meses, cheguei lamentavelmente à conclusão de que a classe empresarial não quer negociar com seus trabalhadores, mas tirar toda sua força física, até a última gota de suor. Por isso, está na hora de deixar o diálogo de lado e partir para exigência. Sem medo de nada". (ABCD Jornal, n. 16, 29 de abril a 6 de maio de 1978, p. 2), se distanciou de sua estratégia de governo quando tomou o poder.

Sendo assim, em 2002, Lula mudou sua estratégia política e alterou seu discurso reivindicador a partir de uma proposta de coalisão entre partidos e classes. Diante disso, publicou uma carta ao Povo Brasileiro tranquilizando os especuladores internacionais, os credores da dívida externa brasileira e os empresários, com intenções de acalmar o mercado e capital financeiro nacional e internacional (NUCCI, 2013).

A respeito de seu plano de alianças partidárias, em entrevista, Lula (2013, p.19) faz sua defesa sobre as críticas recebidas quando assumiu o poder, e que de certa maneira facilitou a conservação dos aspectos neoliberais de seu governo.

> É engraçado: quando a direita fazia articulação, estava tudo bem. Quando o ACM articulava para apoiar Fernando Henrique Cardoso, a imprensa o via como gênio, o gênio da política, o gênio que constrói. Quando éramos nós, a

> imprensa dizia: “Onde e que já se viu o PT conversar com essa gente?”. Mas nós conversamos. Nós tínhamos aprendido a fazer política e que, quando você faz uma política de coalizão, os aliados têm que participar do governo. E assim em qualquer democracia do mundo. E vai continuar a ser assim. Enquanto não tiver uma reforma política no Brasil, vai ser assim: quem ganhar, quem quiser governar, vai ter que conversar com o Congresso, vai ter que conversar com a Câmara, vai ter que conversar com o Senado, vai ter que conversar com o movimento sindical, vai ter que conversar com os empresários. E assim que se governa.

Em relação a tal proposta do governo de Lula, Felix (2012) salienta ter sido uma estratégia contraditória devido a possíveis dificuldades de consensos mediante a determinada coligação, e, por conseguinte, a diversas tendências dos partidos. Com isso, poderia tornar irrealizáveis as reivindicações históricas dos movimentos populares, pois seriam antagônicas aos interesses empresarias e conservadores expressos em vários partidos da coalisão.

E sobre a tal carta, o presidente destacou que “a Carta ao Povo Brasileiro foi um documento muito necessário. Eu era contra. Aliás, eu era radicalmente contra a carta porque ela dizia coisas que eu não queria falar, mas hoje reconheço que ela foi extremamente importante” (LULA, 2013, p. 18).

Essa fala do presidente Lula elucida a sua mudança estratégica, e sobretudo, a sua consciência em relação a tais transformações. Nota-se que o presidente indica o desacordo entre as propostas e aspectos da “Carta ao Povo” e os ideais previstos pela classe trabalhadora, que o mesmo liderou e apoiou por mais de vinte anos.

Em agosto de 2002 o jornal “O Estado de São Paulo” publicou uma matéria em relação a essa metamorfose do Partido dos Trabalhadores (PT), desde o ano de 1981 até 2002:

> Em 23 anos, no lugar de fazer a revolução que sonhava para o Brasil, o PT se revolucionou a si mesmo [...] A metamorfose custou anos de discussões, mas lentamente a maioria do partido enrolou a bandeira do socialismo e adotou um programa moderado e nacionalista, sem rupturas e sobressaltos, dirigido a atrair o empresariado. Em fevereiro de 1980, o PT pedia a reforma agrária ampla sobre o controle dos trabalhadores, a educação e a saúde pública e gratuita. A palavra socialismo ingressou oficialmente no vocabulário petista em 1981, introduzida por Lula no Primeiro Encontro Nacional do PT. O discurso esquerdista foi a marca do PT nos anos seguintes. Em 1985 atacou o que em 2002 se transformaria em sua própria bandeira: o pacto social. A flexibilização começaria antes das alianças com outros partidos. Em 1983, com o manifesto dos 113, se propôs um projeto que blindasse a direção petista contra as organizações da esquerda que atuavam no partido. Foi o surgimento daquilo que se transformaria na moderada “Articulação Unidade

> e Luta", que sustenta Lula até o presente. Por proposta do grupo, o PT mudou a consigna de "governo dos trabalhadores" para "governo democrático popular", abrindo o terreno para alianças [...]. Ainda mantinha posições históricas como o não pagamento da dívida externa, a ruptura com o FMI e as estatizações. Foi com esse programa que Lula se candidatou a presidente em 1989. Em 1994 foi derrotado por Cardoso e seu Plano Real [...]. Em 1998, tendo Brizola como candidato a vice-presidente, mas ainda longe do centro, Lula tentou um discurso a favor da estabilidade econômica. Abandonou-se a proposta de suspender o pagamento da dívida, mas o programa propunha ainda revisar as privatizações, um imposto sobre as empresas privatizadas e renegociar a dívida interna. Um erro que o PT não repetiu em 2002, quando definitivamente se vestiu de moderado, defendeu o pagamento das dívidas interna e externa, comprometeu-se a cumprir os contratos com as privatizadas e o acordo com o FMI. (EDITORIAL, 2002, p. 6).

No entanto, apesar de tal conservação neoliberal, vinculada às políticas econômicas e diretrizes determinadas pelos setores financeiros, por parte do governo do PT, os problemas causados entre 1995 e 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso, sofreram alguns questionamentos. Com isso, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), juntamente ao PT, imprimiu uma nova ordem neoliberal, denominada pelas discussões acadêmicas como neodesenvolvimentismo (LAMOSO, 2012).

Esse novo termo "neodesenvolvimentismo", definido para as iniciativas e ações políticas do governo Lula, se deve pela busca ao crescimento econômico do capitalismo brasileiro, sem romper com o projeto neoliberal ainda vigente no país. (JR., BERRINGER, 2013) No Brasil, o desenvolvimentismo iniciou nos anos de 1930 com a industrialização nacional. No entanto, segundo Bielschowsky (2000) é possível distinguir três correntes desenvolvimentista, e dessas, o autor destaca duas: uma defendida pelo setor privado, e outra nacionalista, associada ao setor público e mais representativa nas discussões sobre o governo PT.

Segundo Jr. e Berringer (2013), o emprego do prefixo "neo" dessa nova frente política brasileira faz relação as diferenças encontradas entre o desenvolvimentismo de 1930 a 1980. Para os autores, o neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal, e ainda destacam enorme diferenças entre as duas formas de regime político. Dessa forma destacam seis diferenças:

> O neodesenvolvimentismo (i) apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990, é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo; (ii) confere importância menor ao mercado interno; (iii) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local; (iv) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em

> condições históricas novas, uma reativação da função primário exportadora do capitalismo brasileiro; (v) tem menor capacidade distributiva de renda e (vi) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veleidade de agir como força anti-imperialista [...] As taxas menores de crescimento do PIB são as taxas possíveis para um Estado que aceita abrir mão do investimento para poder rolar a dívida pública; o papel de menor importância ao mercado interno é decorrente da manutenção da abertura comercial; a função primário-exportadora é a opção de crescimento possível para uma política econômica que não pretende revogar a ofensiva que o imperialismo realizou contra o parque industrial brasileiro; e todas essas características impedem ou desestimulam uma política mais forte de distribuição de rendas (JR., BERRINGER, 2013, p. 2-3).

Percebe-se que as mudanças de intenções do PT, conforme as coalisões e acordos com o Banco Mundial e FMI determinou uma nova roupagem à neoliberalização. A partir de orientações de tais organismos financeiros para maior intervenção estatal, com políticas focalizadas para contenção da calamidade estabelecida com o projeto de governo anterior, considera-se que o neodesenvolvimentismo foi a melhor opção diante da condição histórica acordada entre os protagonistas da hegemonia.

Para Kowarick (1975) e Nun (2001) essa organização política refere-se à uma frente ampla, heterogênea e contaminada de contradições. Reúne a grande burguesia interna brasileira, as camadas médias, o operariado urbano e o campesinato, entre outros setores mais marginalizados. No plano partidário, é representada principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

As possibilidades de consolidação desse novo projeto de desenvolvimento econômico do PT só se estabeleceram no segundo mandato do governo Lula (2007-2010). Desse modo, considera-se que o seu primeiro mandato, entre 2003 a 2006, foi marcado por poucas mudanças, com políticas pouco criativas e mais afastadas do espectro político proposto pela esquerda. Somente em meados de 2006 iniciou-se uma prática com maior intervenção do Estado nas decisões produtivas, econômicas, educacionais e sociais (LAMOSO, 2012).

Mesmo que o governo PT tenha dado continuidade ao projeto neoliberal consolidado nos anos de 1990, sua forma neodesenvolvimentista apresentou e apresenta algumas diferenças, devido a proposta intervencionista para diminuição da pobreza e do caos social brasileiro. Tais medidas empregadas na gestão de Lula e que não houve iniciativa na gestão de FHC também são abordadas por Jr. e Berringer (2013, p. 2). Dessa forma, os autores destacam:

> (i) políticas de recuperação de salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDS) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; (iii) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; (iv) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica. Mais recentemente, o governo Dilma iniciou mudanças na política de juro e cambial, reduzindo a taxa básica de juro e o *spread* bancário e intervindo para desvalorizar o real, visando a baratear o investimento produtivo e encarecer os produtos importados. Devido a esses elementos, e apesar de eles não romperem com o modelo econômico neoliberal herdado da década de 1990, optamos por utilizar a expressão (neo)desenvolvimentista para denominar esse programa.

Na mesma perspectiva, Pochmann (2013) ao estabelecer uma análise comparativa das trajetórias socioeconômicas ocorridas a partir dos anos de 1980, indicou significativo crescimento na economia do Brasil no período do governo PT a partir dos dados obtidos pelo IBGE/Contas Nacionais. Sendo assim, segue abaixo uma tabela comparativa referente aos índices sobre trabalho e renda no governo PT e o período que antecedeu:

Tabela 1 – Comparativo da renda e trabalho entre os anos de 2004 a 2010 (governo PT) e o período que o antecedeu – 1980 a 2003.

	Desigualdade na distrib. pessoal da renda %	Renda *per capita* anual %	Situação geral do trabalho %	Rendimento do trabalho na renda nacional %
1980 a 2003	0,1	0,2	-14	-23
2004 a 2010	-10,7	3,3	5,5	14,8

Fonte: IBGE/Contas Nacionais.
Organização: MACIEL, 2017

Verifica-se mediante os dados da tabela 1, que a partir de 2004 houve uma expansão média anual da renda per capita dos brasileiros de 3,3%, bem como uma melhora na situação geral do trabalho, com índice de 5,5% ao ano, em média. Outros significativos índices do período de 2004 a 2010 refere-se ao crescimento de 14,8% na

participação do rendimento do trabalho na renda nacional e uma redução de 10,7% no grau de desigualdade da distribuição pessoal da renda do trabalho.

Tais índices apresentam maior relevância sob análise do cenário brasileiro na medida em que se estabelece uma comparação ao período anterior, de 1981 a 2003. Identifica-se que a renda do conjunto dos brasileiros no referido período permaneceu praticamente estagnada, com variação média anual de 0,2% e a situação geral do trabalho piorou em 14%, principalmente na taxa de ocupação e formalização dos empregos gerados. No mesmo período, a participação do rendimento do trabalho na renda nacional diminuiu 23% e a desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho manteve-se inalterada, pois se reduziu ao ritmo de 0,1% (POCHMANN, 2013).

Nota-se, então, que no campo do trabalho e renda, embora o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) apresente contradições diante de suas propostas e ações, assim como salienta Antunes (2006) e Felix (2012), os dados revelam na tabela 1, de certo modo, avanços nesses setores quando comparados ao período anterior, momento histórico no qual o projeto neoliberal de governo se apresentava de forma mais explícita.

Pochmann (2013) ainda destaca que mesmo que a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido grandes complexos do Estado de bem-estar social no Brasil com vistas a garantir a seguridade social (saúde, previdência e assistência social), a difusão da neoliberalização nos anos de 1990 paralisou as possibilidades de avanço do gasto social. Situação adversa dos anos 2000, em que o gasto social agregado se aproximou de 23% do PIB, quase 10 pontos percentuais a mais em relação ao ano de 1985, que indicou 13,3%.

Sobre tal seguridade social (saúde, previdência e assistência social) observa-se que antes das regulamentações previstas pela Constituição Federal de 1988 as famílias não chegavam a obter 10% dos seus rendimentos das transferências monetárias. No entanto, em 2008 é possível identificar, sobre a base da pirâmide social que os 10% mais pobres tinham 25% de seus rendimentos dependentes das transferências monetárias, e os 10% mais ricos as transferências monetárias em 18% do rendimento per capita dos domicílios. Desse modo, constata-se que após 30 anos, 58,3% das famílias na base da pirâmide social receberam transferências monetárias, assim como 40,8% do total dos domicílios mais ricos do país. Portanto, houve um aumento de 7

vezes para as famílias de baixa renda e de 1,7 para as famílias de maior rendimento (POCHMANN, 2013).

Diante das transferências previdenciárias e das assistências monetárias é possível registrar 18,7 milhões de pessoas com até um quarto de salário mínimo mensal. Índice que pode definir que 21, 8 milhões de pessoas conseguiram ultrapassar a linha de pobreza extrema. No entanto, tal avanço recente do Estado de bem-estar social no Brasil não tem sido muito bem notado, de forma que a visão liberal-conservadora continua a reinar no país, e dessa forma, considera o gasto social como um fator secundário, associado ao paternalismo de governantes, e por isso, com possíveis riscos de cortes (POCHMANN, 2013).

Em uma entrevista dada ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU) em 26 de abril de 2014, Ricardo Antunes ressalta que, sob um ponto de vista comparado ao governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) não há dúvidas de que os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014) foram superiores. No entanto, para o sociólogo é possível fazer um balanço negativo do governo PT tendo em vista que o Brasil não sofreu mudanças estruturais vinculadas ao trabalho. Apesar de ter ocorrido um aumento em relação aos empregos formais, ainda há uma enorme rotatividade da população ativa no país com o surgimento de um novo proletário precarizado subordinado a demasiadas intensidades de trabalho no setor de serviços associado à precarização constante. E segundo Antunes, esperava-se que uma administração que governa para os trabalhadores enfrentasse a questão da superexploração do trabalho, as mortes no trabalho, os sofrimentos, as terceirizações, as rotatividades ampliadas, o emprego supérfluo, fato que não foi contentado.

Se por um lado Pochmann (2013) indica o aumento de 54% no salário mínimo em termos reais, com queda sensível no desemprego e na informalidade da mão de obra ocupada, além da incorporação de mais de 12 milhões de famílias no programa Bolsa Família e da inclusão bancária e creditícia de milhões de brasileiros com a queda do endividamento público, por outro lado Antunes (2014) ressalta o enriquecimento dos inúmeros setores empresariais proporcionado pelo governo PT, como os envolvidos na Copa Fifa, os grandes capitais do agronegócio, da produção de *commodites*, a transnacionalização da economia e o crescimento das empreiteiras, os quais definem uma “surpresa muito bem-sucedida aos grandes capitais”. Situações apontadas que

mostram os limites e as contradições do regime de governo estabelecido pelo governo PT.

Por conseguinte, verifica-se que no âmbito do trabalho e renda o governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) engendraram um contexto complexo atribuído de tensões inerentes ao modo de produção capitalista. Na medida em que destinaram políticas e ações para a classe trabalhadora com aumento do emprego e políticas assistencialistas para a parcela mais miserável da população, também subsidiaram significativamente a classe burguesa sem resistências em relação ao tipo de trabalho precarizado, flexível, terceirizado e superexplorado estabelecido para a expansão e enriquecimento das grandes empresas no processo de reestruturação produtiva.

No âmbito da educação é necessário lembrar que o programa de governo que levou Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República foi o chamado "Uma escola do tamanho do Brasil". Para o futuro presidente a educação deveria ser uma política pública fundamental para a construção da democracia, com vistas a instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

No entanto, Oliveira (2011) ao realizar uma discussão sobre a educação brasileira, evidencia que os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências do que por mudanças em relação ao governo que antecedeu. Dessa forma, a autora revela seu período caracterizado por promoções de políticas assistenciais e compensatórias, a partir de programas sociais focalizados para o público mais pobre, e sem proporcionar condições de ampliação de políticas e ações de interesses universais previstos pela Constituição de 1988. Os programas Bolsa Família (2003), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (2005) e o Programa Universidade para todos (PROUNI) (2004) são exemplos das implementações efetivadas no primeiro mandato de seu governo, os quais apresentaram escassas intenções regulares e permanentes com direção à toda população. Tais programas voltados para a educação serão apresentados detalhadamente no capítulo II.

Sem proporcionar políticas públicas universais, mas voltadas a camada mais pobre da população, a partir de 2003 uma ampla esfera de direitos aos mais pobres aumentaram significativamente, inclusive no setor da educação. Dessa forma, é possível verificar um aumento progressivo e sistemático do gasto público social durante os dois

governos do presidente Lula (2003-2010), chegando a R$ 638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB) (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Com isso, a partir das estratégias neodesenvolvimentistas, novas propostas e ações, principalmente no segundo mandato de Lula foram instituídas. Planos e Programas foram discutidos e implementados com intenções de aprimorar o avanço do ensino básico. Para tanto, como iniciativa, apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), e a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também no ano de 2007, como novas propostas para o desenvolvimento e avaliação (OLIVEIRA, 2011).

Porém, diferente do que era previsto nos governos do Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) em que o incentivo financeiro à educação básica tinha como foco o ensino fundamental, o desafio do governo do PT foi universalizar a obrigatoriedade da educação básica, desde da educação infantil ao ensino médio. Com isso, merece destaque a ampliação da obrigatoriedade escolar, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, assim, estabeleceu obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Outra medida que merece ser ressaltada refere-se à Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que atribuiu nova redação ao Parágrafo 5 do artigo 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e assim criou o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). A iniciativa foi regulamentada pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006 e depois pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. O fundo com duração prevista de catorze anos representou a ampliação do Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Ainda no ano de 2007, a partir de análises de indicadores do Ideb, o PDE, oficializado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para a educação básica, por meio do Decreto nº 6094 de 2007, instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR). Tal Plano foi oferecido pelo MEC como apoio técnico e financeiro aos estados e municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino e o governo federal passa a

prestar assistência técnica e apoio aos municípios com intuito de estabelecer parcerias para melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, __[21]).

Caldas (2013, p. 117) ao analisar o contexto de implementação do PAR mediante o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, destaca o antagonismo estabelecido em relação ao fomento previsto à qualificação da educação por meio do referido plano:

> [...] a participação ativa do empresariado brasileiro empenhado em compor a agenda educacional brasileira, representado no Movimento "Todos pela Educação" (TPE), influenciando diretamente a definição das metas constantes no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do governo federal, em detrimento da participação de movimentos sociais de educadores que historicamente, lutam pela educação de qualidade no país.

Além dos planos e programas implementados no decorrer do governo PT, no ano de 2008, houve uma conquista muito importante para a categoria dos professores após décadas de lutas constantes em busca da valorização docente: a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a partir da Lei n. 11.738/2008. Apesar das dificuldades estabelecidas para que, de fato, os municípios e estados cumprissem a lei do piso, assim como discute Vieira (2012), e ainda diante do baixo valor determinado na lei, ainda é necessário salientar a importância dessa conquista para a valorização dos professore, e, por conseguinte a valorização da educação. Percebe-se, que as regulamentações e implementações das políticas sociais do governo PT, apesar de abranger significativas conquistas, estão constantemente vinculadas às contradições provenientes da neoliberalização mundializada. As dificuldades em consolidar e universalizar os êxitos da classe trabalhadora, na mesma medida em que os setores financeiros se inserem e dominam as normas, objetivos e financiamentos públicos certifica o limite do governo PT em relação a tentativa em governar para a democratização e justiça social.

Outra importante conquista da governança petista atingida pela contradição foi o incentivo a formação docente. Assim como as outras medidas apresentadas anteriormente com vistas a qualificar o ensino básico, a formação de professores também foi prevista na mesma perspectiva. Se por um lado vinculou-se a um processo

[21] Disponivel em <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas> Acesso em: 10/10/2015.

histórico de luta de justiça social, por outro abarcou as necessidades voltadas ao contexto da formação para o trabalho associado a reestruturação produtiva. Sendo assim, o incentivo à formação docente, assim como à escolarização, pôde proporcionar um recrutamento em massa de profissionais que necessitavam de competências técnicas e morais para adequação ás necessidades do sistema capitalista.

De acordo com Freitas (2007) a formação e valorização dos profissionais da educação são critérios fundamentais para a qualidade da educação pública. No entanto, a forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira mediante uma visão ampliada do educador ainda faz parte das utopias e do ideário dos educadores e das lutas pela educação a mais de 30 anos. Dessa forma, segundo a autora, em uma sociedade marcada pelas desigualdades e exclusões, assim como a sociedade capitalista, não haverá condições de materialização de políticas baseadas numa concepção sócio-histórica do educador.

Ao discutir as políticas de formação de professores, Freitas (2014) desvela as condições estabelecidas pelo capital e explicita:

> A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina1 articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento (FREITAS, 2014, p. 427).

Exemplo de tal afirmação destaca-se na tramitação do projeto de Lei n. 8.035 do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2010, no último mandato do governo Lula (2003-2010), que impediu, entre outras iniciativas, a aprovação do dispositivo que determinava recursos públicos à educação pública, além de inserir em seu texto a política de estímulos a escolas e professores a partir do desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituindo, então, o mérito como requisito de desempenho e financiamento (FREITAS, 2014).

Tendo em vista a qualidade do ensino para o BM, que prioriza a presença de alguns fatores determinantes para um processo mais efetivo de aprendizagem, dentre eles o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes (TORRES, 1996), percebe-se que o governo PT, no que se refere a

capacitação dos profissionais da educação cumpriu com as orientações do referido organismo.

Posto isto, em relação ao incentivo à capacitação dos serviços docentes, é possível identificar a implementação de vários programas de formação no período do governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), com vistas tanto ao desenvolvimento do ensino básico como do ensino superior, ou ainda, à parceria entre os dois. São eles: *Alfabetização e formação continuada (2003); o Programa de Educação Tutorial (PET)* (2005); Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (2007); o Programa de Apoio a Extensão Universitária (Proext) (2007); Ensino profissional e tecnológico (2008); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013); os Programas de Formação Continuada para Professores[22] ; a Tecnologia a Serviço da Educação Básica[23]. (BRASIL[24], __)

Colocando em destaque a formação inicial para o processo de qualificação do ensino básico, verifica-se os mandatos do governo PT (2003-2016) marcados por regulamentações de leis, programas e iniciativas voltadas para o acesso e permanência ao ensino superior. Em relação aos programas caracterizados em oportunizar o acesso ao ensino superior, ressalta-se entre eles: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005), a regulamentação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (2007) e o Sistemas de Cotas (2012).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (2007), apesar de ter como finalidade a formação inicial, foi evidenciado, juntamente ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (*Pnaes*) (2008) e o Programa de Bolsa Permanência (PBP) (2013), como iniciativas de favorecimento da permanência de alunos no ensino superior, mediante bolsas de estudo.

[22] e-Proinfo (2001); Gestar II (2004); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Proinfantil (2006); Pró-letramento (2006); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (2009); Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). (BRASIL, __)

[23] TV Escola (1995); Portal do professor; Salto para o futuro; Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE); Domínio Público; Guia de Tecnologias (2009). (BRASIL__)

[24] Disponivel em <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas> Acesso em: 10/10/2015.

Desse modo, mesmo que os referidos programas apontem contradições ideológicas, bem como nas suas implementações, é significativamente relevante reconhece-los como parte da história da educação recente produzida pelo governo PT.

De acordo com tal conjuntura de ampliação e incentivos de Programas para a universalização e qualificação do ensino básico que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2007) se originou. Verifica-se que cada programa implementado nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) foram marcados por especificidades distintas, e diante disso, cabe salientar que o PIBID é criado especificamente com a intenção de proporcionar incentivo à formação inicial de professores, com parceria entre ensino superior e ensino básico, ou seja, entre universidade e escola.

Portanto, é importante que esse capítulo situe o referido programa a partir dos complexos desvelados na história mediante a transformação do trabalho, o qualse refere ao elemento fundante do metabolismo social, e das estratégias políticas de governo, que no caso do período estudado refere a neoliberalização mundializada, que, por conseguinte influenciou as decisões políticas brasileiras.

Dessa maneira, mediante esse complexo de ações e intenções que se pretende, no próximo capítulo, compreender de forma universal e singular as políticas de formação docente. Diante das contradições estabelecidas, principalmente no governo PT, almeja-se evidenciar em que medida as conquistas da classe trabalhadora durante a história das políticas de formação, de fato, supriram as necessidades dos professores trabalhadores, ou ainda visaram predominantemente os interesses da classe dominante.

A partir da reflexão entorno das políticas de formação, posteriormente, no capítulo II, será possível obter maior aproximação ao objeto de estudo, que se refere à implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por se tratar de uma política de formação inicial de professores, a compreensão ampliada das políticas de formação docente se faz fundamental nesse processo.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o processo de implantação das políticas de formação de professores, tendo como pressuposto a reestruturação produtiva baseada na organização do trabalho conforme o modelo toyotista e as políticas neoliberais mundializadas. Isto posto, pretende-se mediante a análise das normativas nacionais e internacionais, identificar as contribuições e contradições do processo de materialização das políticas de formação de professores nos governos brasileiros, em especial os governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Segundo Frigotto (2007), para que se entenda a situação da educação, seja no ensino básico, profissional ou tecnológico é necessário compreender as dimensões quantitativas e qualitativas de suas relações. Desse modo, o autor aponta a importância de se considerar a estrutura social conformada desde sua colonização e também a hegemonia consolidada a partir dos anos de 1990, diante dos auspícios da doutrina neoliberal com um projeto de capitalismo associado e dependente.

Desse modo, em consideração à base material e as relações políticas determinadas com o processo de automação da Terceira Revolução[25] do capitalismo e a mundialização da neoliberalização, cabe discutir nesse capítulo as estratégias que os governos definiram no campo das políticas de formação de professores para atender as demandas sociais capitalistas.

[25] De forma sintética é possível destacar sete novas tendências que vem emergindo no cenário mundial nos últimos anos, e que vem ganhar corpo ao longo dos anos de 1990, a partir da virtuosa expansão do complexo eletrônico. São elas: 1) o peso crescente do complexo eletrônico; 2) um novo paradigma de produção industrial – a automação integrada flexível; 3) Revolução nos processos de trabalho; 4) transformação da estrutura e das estratégias empresariais; 5) As novas bases da competitividade; 6) a "globalização" como aprofundamento da internacionalização; 7) as "alianças tecnológicas" como nova forma de competição. (COUTINHO, 1992, p. 71)

Para tanto, esse capítulo está organizado em três tópicos. O primeiro pretende dialogar com as regulamentações das políticas e os interesses políticos e econômicos no processo de implantação das políticas de formação no contexto mundial. O segundo objetiva contextualizar a implantação das políticas de formação no Brasil, em especial as políticas de formação inicial viabilizadas nos anos de 1990. E por último, o terceiro tópico visa apresentar a implementação das políticas de formação inicial de professores com ênfase nos anos 2000, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT)

2.1 Trabalho, neoliberalização e políticas de formação de professores

Houve, diante da conjuntura estabelecida a partir dos anos de 1990 no Brasil, um delineamento em torno da formação profissional com vistas à capacitar o novo tipo de trabalhador exigido pela organização do modo de produção capitalista. À vista disso, várias normativas foram deliberadas com a finalidade de reformar a educação, em especial o ensino básico.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, determinou oficialmente que a finalidade da educação estaria voltada à capacitação dos sujeitos para o mundo do trabalho. Como reforço, a Lei de Diretrizes e Bases de vinte de dezembro de 1996 dispôs perante os Princípios e Fins da Educação Nacional no Art. 2º que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho"** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Assim, a partir do impacto neoliberal mundializado, com caráter de dependência e subordinação sob os países da América Latina, em especial o Brasil, os governos brasileiros ousaram em estratégias para adequar a situação da formação para o trabalho à lógica neoliberal. Mesmo que a década de 1980 tenha sido marcada por uma crise de hegemonia, e dessa forma, por algumas conquistas da classe trabalhadora no âmbito da Constituição Federal e da formação pedagógica por um viés crítico, os anos de 1990 retomaram um caráter técnico, porém, baseado na cultura das competências e da meritocracia.

Para Freitas (1999) os anos de 1990, denominados "Década da Educação", representa um período de aprofundamento das políticas neoliberais na tentativa de

salvaguardar o capitalismo de sua crise produtiva iniciada nos anos de 1970. Nesse contexto, a educação e a formação de professores se apresentaram como estratégia fundamental no processo da reforma educacional.

Apesar do projeto de reformas educacionais, em especial ao das políticas de formação de professores terem centralidade a partir de 1990, Rodríguez e Vargas (2008) verificam na história que tal temática vinha sendo debatida em fóruns internacionais desde meados da década de 1960. Mediante a intervenção de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO – e a Organização Internacional do trabalho – OIT múltiplos encontros internacionais foram identificados, principalmente após os anos de 1970, com propostas de delineamento de diretrizes em relação às reformas educacionais, a formação de professores e à profissionalização do trabalho docente.

Devido aos efeitos devastadores da Segunda Guerra Mundial, houve a preocupação com o reestabelecimento social global. Com isso, os direitos civis e sociais que respaldassem a dignidade humana foram pontos determinantes para que alguns pactos fossem estabelecidos e, dessa forma, convertesse a Declaração dos Direitos Humanos (1948) em um instrumento de direito internacional. Nesse contexto, o direito à formação e a melhores condições de trabalho dos professores também foram discutidos em diversos fóruns internacionais. (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008)

À vista disso, **O Pacto Internacional de Derechos Econômicos, Sociales y Culturales**, assinado em abril de 1966, se tratou do primeiro documento que contemplava as questões do direito à educação a toda pessoa. Esse documento acordou em seu inciso 2 a necessidade de "[...] melhorar continuamente as demandas materiais docentes". (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 39). Desse modo, observa-se que a educação, e por conseguinte a formação de professores, passa a ser engendrada como uma estratégia de reconstrução social diante do caos estabelecido pela crise do capital.

Como consequência desse movimento internacional voltado para reconstrução econômica e social com suporte à educação, no mesmo ano, em abril de 1966, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho – OIT (Comitê Misto)[26],

[26] Comitê Misto OIT/UNESCO de expertos sobre a aplicação das recomendações relativas para o pessoal docente (CEART). Está constituído por 12 membros designados pela OIT e pela UNESCO. As reuniões

convocaram a ***Conferência Intergubernamental Especial sobre la Situação de los Docentes de los Países Miembros***. Neste evento foi produzido um documento intitulado ***Recomendación relativa a la situación del personal docente***, com 150 diretrizes sobre política de educação, planos de estudo, formação docente, emprego, condições de trabalho, e participação dos professores na tomada de decisões. (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008)

Sendo assim, o documento então mencionado reconheceu a formação de professores como uma ação fundamental no campo da educação. Juntamente com outras propostas pontuais, a formação docente passa a obter um caráter hibrido, pois à medida que se torna um direito social, é visada também como estratégia para o processo de reconstrução social diante da barbárie encontrada com a crise do capital nos anos de 1960[27].

Diante disso, verificam-se nos debates, encontros e discussões internacionais um empenho de caráter mundializado no fomento das políticas de formação de professores. Com isso, algumas estratégias para a consolidação dessas políticas vinham sendo traçadas numa perspectiva publicista. A seção V do documento de ***Recomendación relativa a la situación del personal docente*** (1966), por exemplo, ao referendar a preparação profissional do docente, considerou que o Estado tivesse responsabilidade em assegurar as oportunidades de formação a partir de apoio econômico, ou ainda, mediante a gratuidade da formação docente:

> 16. El futuro personal docente debería poder gozar de becas Y asistência económica que le permitan seguir los cursos de formación y vivir decorosamente; em competentes deberían, esforzarse para estabelecer um sistema de formación gratuita (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 40).

E ainda vão adiante quando lançam propostas de cunho regulatório sobre os elementos fundamentais no processo de criação de programas de formação de

---

do Comitê são cada três anos, sendo que a primeira foi realizada em Genebra em setembro de 1968. (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 39)

[27] No final dos anos de 1960 e início de 1970 o capitalismo começou a dar sinais de esgotamento. O modelo de produção criado pelo taylorismo e fordismo não conseguiu mais atender aos interesses do capital, em função da redução no consumo provocado pelo desemprego estrutural que se iniciava; a taxa de lucro das empresas começou a diminuir; o capital financeiro passou a ser especulado e ser aceito no mercado internacional; a crise fiscal do Estado capitalista levou a uma redução dos gastos públicos com a posterior transferência deste para o capital privado e promovendo a aceleração do processo de privatização (ANTUNES, 2000).

professores. Dessa maneira, é observado, na mesma seção, considerações de alguns aspectos fundamentais para elaboração e consolidação de Programas de Formação Docente. São eles:

> 19. El objetivo de la formación del personal docente debería consistir em desarrolhar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el estabelecimento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la consciência del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como com le ejemplo, al proreso social, cultural y econômico. 20. Odo programa de formación de personal docente debería compreender essencialmente los puntos siguientes: a) Estudios generales; b) Estudio de los elementos fundamentales de filosofia, de psicologia y de sociolagia aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogia experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas; c) Estudios relativos a la disciplina em la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera; d) Prática de la docencia y de las atividades para escolares, bajo la dirección de professores plenamente calificados. 21.1 El personal docente, debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica, em uma universidad o em uma institución de formación de nivel equivalente o em uma escuela especializada em la formación de personal docente. 2. Los programas de formación podrían variar em certa medida según las tareas que hayan de ser assignadas al personal docente em los diferentes tipos de instituciones, tales como las instituciones para niños deficientes o las escuelas técnicas y profesionales. Em este último caso podrían incluirse em esos programas uma experiencia práctica adquirida em la indústria, el comercio o la agricultura (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 40).

Apesar das políticas de formação de professores demonstrarem centralidade mediante formulações de documentos e debates, a partir de 1966 em âmbito internacional, no Brasil esse setor ainda vinha se materializando numa perspectiva técnica, especialista, com destaque na autoridade, em normas burocráticas, com reforço à tradição e à repetição, e ainda com uma ideologia do ensino superior marcada pelo "progresso empresarial" (VIEIRA, 1982).

Por conseguinte, no Brasil durante a ditadura cívico militar foi instituída a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como a lei da reforma universitária, a qual ficou centrada na formação de técnicos e especialistas que correspondessem às necessidades do desenvolvimento empresarial. Sendo assim, os agrônomos, engenheiros, geólogos, matemáticos, físicos, entre outros grupos com foco empresarial, foram contemplados com a ampliação da formação do ensino superior em suas áreas. No campo da formação de professores, a referida lei definiu que a formação a partir do

ensino superior seria exigida somente para os profissionais que fossem atuar no ensino de segundo grau, no trabalho de planejamento, supervisão, administração e inspeção. (OLIVEIRA, 2006).

Mesmo que outra Lei brasileira n. 5.693, de 11 de agosto de 1971, tenha fixado diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus[28], no que se refere à formação de professores, a habilitação específica de 1ª a 4ª série ainda permaneceu com exigência na formação do 2º grau. No entanto, para atuar em todo 1º e 2º grau, ou 1º grau completo (1ª a 8ª série) era exigida à habilitação específica de grau superior. (OLIVEIRA, 2006)

Ao estabelecer relação entre o contexto mundial e brasileiro, nota-se que, de fato, os professores, a partir de 1966, tiveram acesso ao primeiro documento específico a respeito de sua profissão em âmbito mundial, o qual indicava sua importância social, e assim, considerava garantias de qualificação e motivação profissional. (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008). No entanto, as singularidades do contexto brasileiro nesse período demonstraram uma tendência unilateral no campo das políticas de formação marcada por uma tradição sem referências das conquistas dos direitos sociais debatidos internacionalmente.

Quando o *lócus* é o cenário internacional, mediante documentos, observou-se que as políticas de formação de professores atingiu uma discussão para que tal política fosse considerada como direito social. Porém, é importante ressaltar que a partir de 1966, no contexto mundial os cortes financeiros vinculados aos programas promovidos pelos organismos internacionais FMI e BM apresentaram significativos impactos, principalmente nos segmentos da saúde e educação. Sendo assim, percebeu-se um direcionamento do orçamento estatal voltados para o pagamento da dívida externa (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

Conforme as políticas neoliberais ganhavam influência no mundo em 1970, e na América Latina em 1980, começava-se, gradativamente, alargar as estratégias de privatização dos serviços públicos. Desse modo, para que a população tivesse acesso à educação e à saúde era necessário o pagamento dos serviços no setor privado. Com isso, houve uma diminuição do volume de matrículas no ensino fundamental e do atendimento público na área da saúde, o que incitou certa comoção social com protestos

[28] Fundiu o ensino primário com o ginasial no ensino de 1º grau, bem como estendendo sua obrigatoriedade para oito anos. Com relação ao ensino de 2º grau estabeleceu a sua profissionalização, dando lhe caráter tanto de continuidade quanto de terminalidade. (OLIVEIRA, 2006, p. 15)

e reivindicações entorno da justiça social e dos direitos humanos (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

Isto posto, no final da década de 1980 houve uma organização da sociedade civil internacional comprometida em debater experiências em prol da justiça social, e assim estabelecer alianças para combater a falta de cumprimento com os direitos sociais. Por conseguinte, as Nações Unidas – ONU criaram um comitê independente, o qual previa vigiar o cumprimento do *Pacto Internacional de Derechos Econômicos, Sociales y Culturales* (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

O Brasil, nesse período, encontrava-se diante de uma crise de hegemonia em virtude da redemocratização ocorrida a partir de 1985, assim como foi explicitado no Capítulo I desse relatório. No entanto, percebe-se que esse complexo conjuntural viabilizado pela luta de classes é evidenciado na totalidade mediante a dominância dos setores financeiros a partir de uma lógica neoliberal por um lado, e a luta para que os direitos sociais fossem cumpridos de outro.

No cenário das políticas de formação de professores e reformas educacionais, observou-se que mesmo que essas apresentassem significativa importância tanto para o processo de reestruturação produtiva, quanto para representatividade enquanto direito social, a neoliberalização em gradativa evidência prejudicou a consolidação de tais direitos em sua concretude.

No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 representou a legalidade desses direitos sociais debatidos nos fóruns e reuniões internacionais referentes à educação. Do Art. 205 ao Art. 213, são promulgadas algumas garantias em relação à reforma educacional, como a valorização dos professores, a universalização do atendimento escolar, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino público. (BRASIL, 1988). No entanto, juntamente a essas conquistas por direitos, a tendência neoliberal atinge o principal documento legislativo brasileiro, assim como destacado abaixo:

> Art. 206. O ensino será ministrado a partir dos seguintes princípios: [...] IV – gratuidade do ensino público; V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [...] VII- garantia de padrão de qualidade; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II- progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...]

> **Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei**; [...] (BRASIL, 1988).

Assim sendo, a reforma na educação prevista internacionalmente, tanto pelos organismos financeiros como pelo setor dos direitos humanos, apresentou na reformulação da Constituição Federal brasileira as tensões e interesses dos grupos envolvidos. À medida que a educação iniciava seu processo de inserção como direito social, mesmo que refém da reestruturação produtiva de automação, assim como define Neves (2002), correspondeu também à tendência neoliberal engendrada pelo fortalecimento da responsabilidade do "terceiro setor[29]", assim como mencionado no Art. 213.

Apesar de o Brasil ter impulsionado a reforma da educação por meio da Constituição Federal em 1988, o movimento pró-educação foi se consolidando tanto no âmbito internacional como no país mediante diferentes normativas. Mesmo que as discussões em torno da formação docente tivessem apresentado sua representatividade desde 1966, no Brasil a centralidade na formação do professor se deu a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases.

Cabe ressaltar que, no período dos anos 1990, internacionalmente continuava ocorrendo encontros e discussões entorno da educação, e, por conseguinte a respeito da formação de professores. Em maio de 1996, por exemplo, foi realizada na Jamaica a VI Reunião de Ministros de Educação da América Latina e o Caribe, cujo encontro foi contemplado com a elaboração do documento ***Educación, Democracía, Paz y Desarrolo***. Mediante esse documento foram definidas algumas recomendações em relação aos professores, as quais estão destacadas abaixo:

> a) Profissionalizar os educando e ampliar sua visão; b) Fomentar o desenvolvimento de uma imagem social positiva da carreira docente, para tanto, devem ser adotadas medidas para melhorar sua situação de trabalho. O aumento do salário deve estar diretamente vinculado com sua formação permanente e seu desempenho; c) Desenvolver planos de formação de longo prazo dirigidos aos docentes em serviço. Recomenda-se uma formação orientada ao conjunto da

[29] [...] O que é chamado de terceiro setor refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto de reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de respostas às 38 sequelas da "questão social", seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da autoajuda e da ajuda-mútua. (MONTAÑO,2010 p. 22)

> escola conforme as necessidades do projeto pedagógico; d) Melhorar as práticas de contratação de docentes e adotar critérios integrais de certificação, que levem em consideração as novas exigências profissionais e as qualidades pessoais necessárias que todo docente deve ter para enfrentar os desafios da transformação educativa. (OREAL/UNESCO, 1996 apud RODRÍGUEZ e VARGAS, 2008, p. 46).

Posteriormente, em outubro de 1996, em Genebra, foi realizada a 45ª Reunião da Conferência Internacional de Educação patrocinada pela UNESCO, cujo tema central foi referente "ao papel dos docentes num mundo em processo de mudança". Com isso, o professor ao ser reconhecido como um ator chave nos processos de transformação da educação recebe maior atenção com propostas políticas que atenderiam o problema docente em seu todo (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

No Brasil, os anos de 1990, inspirados pela redemocratização a partir de uma tendência neoliberal mundializada, incitou que as decisões políticas e legislativas brasileiras tivessem significativa subordinação as decisões internacionais. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a Emenda Constitucional n. 14/1996 e a Lei n. 9424/1996 representaram a reforma da educação no Brasil vinculada aos encontros e debates internacionais, bem como das intenções das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva capitalista.

Com isso, foram instituídos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (OLIVEIRA, 2006).

E sobre a formação docente foi estabelecido no art. 62 da LDB que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para os exercícios do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ou seja, nesse campo não houve alteração de exigências de formação em relação a Lei de 1968. Porém, observa-se assim, como destacado por Aguiar (1999), que o

governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) passa a considerar os institutos superiores[30] no mesmo plano que as universidades. Segundo o autor tal situação indica consonância ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais conforme as recomendações dos organismos financeiros, visto que tais alterações na lei se fazem sem discussão e sem razões.

Segundo Sguissard (2000), essa circunstância ocorrida a partir do art.62 da LDB, estabelece o dualismo institucional do ensino superior marcado pela segmentação entre ensino superior universitário e não universitário. Fato que naturaliza, no caso brasileiro, a hegemonia do empresariamento do ensino superior, reduzindo a formação inicial às atividades de ensino, em detrimento das atividades de pesquisa.

A respeito dessa hegemonia consolidada, é importante salientar a interferência do Banco Mundial para a regulamentação das políticas educacionais do Brasil, aqui em especial as políticas do ensino superior, de modo a adequar a formação inicial de professores às demandas do mercado, assim como apresenta o documento *La Enseñanza Superior - las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial, 1994):

> Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversijiquen las fuentes de jinanciamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. (Banco Mundial, 1994:4) Condenando o modelo das universidades de pesquisa, porque "costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo" (1944:5), recomenda a maior diferenciação no ensino superior, isto é, a criação preferencial de instituições não universitárias e instituições privadas, pois estas responderiam mais adequadamente à demanda por esse nível de formação e seriam mais sensíveis "a las necesidades cambiantes deI mercado laboral "(I 994:5). Elas poderiam "... reaccionar en forma ejiciente y flexible aI cambio de la demanda, y amplian las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado (1994:6) (SGUISSARD, 2000, p. 68).

[30] O contexto de descaracterização do modelo de escola normal, representado pelo regime militar constitui, também, o quadro da dispersão no que se refere à questão da formação docente no Brasil. Essa situação levou a um conjunto de iniciativas e de mobilização visando a encontrar novas alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores [...] Efetivamente, a nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988, abria caminho nessa direção, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, após diversas vicissitudes, à Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 [...]Diante dessa situação, o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. (SAVIANI, 2005)

Consequentemente, em conformidade à lógica neoliberal, as políticas de formação de professores, viabilizadas pelo ensino superior, tiveram como proposta pelo empresariado industrial a redução dos gastos públicos e a introdução do ensino pago nas universidades públicas, como estratégia de operacionalização de suas políticas de integração universidade-escola (FIESP, 1990). Assim sendo, o conhecimento científico produzido pelas instituições de pesquisa em âmbito nacional se tornou dispensável nos anos de 1990, sendo direcionado, como prioridade, o conhecimento especializado para produção nacional associada e dependente, ou seja, a capacitação em operar tecnologias transferidas para o território nacional (NEVES, 2008).

A história apresenta, desse modo, que a partir das influências internacionais, o Brasil, a começar de 1996, estabeleceu algumas normativas fundamentais no processo de definição das políticas e programas de formação de professores. Entre elas a LDB e a Resolução CP nº 04/1997, as quais aprovaram as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação que foram fundamentais para as definições da formação inicial. Posteriormente, tal resolução permitiu o Parecer nº 115/1999, que juntamente à criação dos institutos superiores, determinou os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999). No entanto, esse processo regulatório sobre as políticas de formação evidenciou um procedimento de flexibilização curricular adequado as demandas da reestruturação produtiva (FREITAS, 2002).

Para Catani *et al* (2000), a flexibilização curricular viabilizada pelas reformas educacionais naturalizaram o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

Freitas (1992) quando discutiu a relação das políticas de formação de professores e as recomendações dos organismos financeiros, previu a tendência técnico-profissionalizante dos Institutos de Ensino Superior (IESs), os quais prenunciavam como objetivo principal o caráter técnico instrumental, visando treinar competências necessárias para a solução dos problemas cotidianos práticos dos professores do ensino básico.

No campo técnico profissionalizante de cunho intermediário da produção fabril, o empresariado e o Estado também dividiram esforços para as intervenções educacionais. Desse modo, ambos os organismos visaram atualizações de cursos e

currículos que correspondessem às exigências da Terceira Revolução Industrial. (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008). Nota-se, à vista disso, que as iniciativas políticas voltadas à formação profissional após 1990 indicaram adequação às demandas produtivas em todos os níveis da educação: ensino básico, superior e profissionalizante.

No entanto, cabe frisar que, de forma focalizada, assim como em outros setores, o Estado passa agir no campo da educação predominantemente no ensino básico, em especial no nível fundamental e nos programas de educação profissional. Ou seja, com dedicação potencializada à capacitação para o trabalho simples. (NEVES; FERNANDES, 2002). Isto posto, no ano 2000, o Estado brasileiro indicou responsabilidade por 91,1% das matrículas iniciais do ensino fundamental e por 85,9% das matrículas do ensino médio (BRASIL/MEC/INEP/SEEC, 2002).

Nessa perspectiva, mesmo que a proposta do projeto neoliberal determinasse que a educação e a saúde fossem setores de responsabilidade do Estado, e a LDB tenha definido o ensino superior como fundamental na capacitação do trabalho complexo, a contradição explícita da neoliberalização demonstrou que o investimento público na educação destinou-se, em maiores proporções, ao ensino básico, especificamente ao ensino fundamental, ficando o desenvolvimento e a expansão do ensino superior sob controle das empresas privadas.

Neves e Fernandes (2002) confirmam tal cenário a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), o qual registrou, em 1990, 37,6% das matrículas dos cursos de graduação e pós-graduação nas instituições públicas, e 62,4% nas instituições privadas. A concentração da oferta de ensino superior no setor privado se manteve como registra o Censo do ano 2000: 32,9% das matrículas dos cursos de graduação estavam nas instituições públicas e 67,1% nas instituições privadas.

Ainda a partir do INEP (2012), observa-se que a concentração do ensino superior no setor privado em relação ao ano 2000 aumentou. Os números absolutos apontaram a participação de 87,4% das instituições do ensino superior no setor privado. Dados que podem indicar à formação inicial dos professores refém das contradições e tendências políticas e ideológicas do organismo empresarial.

Tanto que a atualização dos dados do INEP (2014) indicaram que dos 32.878 cursos de licenciaturas existentes no Brasil, 11.036 estão instituídos no setor público, e 21.842 no setor privado. Ou seja, 66% dos cursos de licenciatura se encontram no

ensino superior privado. E com referência neste percentual, 51,1% está configurado na modalidade à distância, enquanto que no setor público apenas 16,6%. Fato que assinala o aligeiramento da formação inicial crescente principalmente no setor privado, que acaba se adequando a lógica do mercado.

Esse crescimento do setor privado no ensino superior está diretamente associado à iniciativa pública de maior investimento no ensino básico. Sobre isso, Freitas (2002, p. 142) destaca as propostas do Governo Fernando Henrique Cardoso após assumir a presidência em 1995, que sinaliza o início desse movimento de caráter neoliberal:

> Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique divulga os "5 pontos" de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de "preparar os professores para que eles possam ensinar melhor"; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Com isso, apesar das políticas de formação de professores estarem incluídas como uma das propostas fundamentais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e a luta para formação multilateral também estar vinculada a um movimento dos professores a partir da década de 1980, as avaliações instituídas[31] no projeto de governo se manifestaram como a chave-mestra no direcionamento e enquadramento dessas políticas em relação às intenções entre educação e produção (FREITAS, 2002).

Esse complexo de direcionamentos e normativas com a reforma da educação demonstrou, segundo Freitas (1999), o encaminhamento de deliberações para as problemáticas do ensino básico com vistas à adequação da reestruturação produtiva, no entanto, na mesma medida desprezou as tensões ocorridas na formação inicial do ensino superior.

Sobre isso, Mello (1999) exibe um documento, o qual expõe um pressuposto que pode explicar a materialidade da prioridade do governo acerca do ensino básico em dano ao ensino superior. O documento apresenta a inviabilidade do poder público em

[31] SAEB –Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, descentralização (FREITAS, 2002, p. 142)

financiar a preço das "nobres" universidades os milhões de professores da educação básica. Sendo assim, utilizaram como estratégia a parceria público/privada, e nesse caso com maior decisão do setor privado, no processo de melhorias sustentáveis a longo prazo. Estratégia essa definida mediante o documento do Banco Mundial "*La enseñansa superior: las leciones derivadas de la experiencia*", e cumprida fielmente pelo Brasil.

Nota-se, desse modo, que as políticas de formação de professores na década de 1990 por meio de normativas, documentos e legislações referendou, em múltiplos aspectos à lógica neoliberal. Seja pelo fomento à abertura de institutos com equiparação de formação igual à da universidade, ou ainda, pela maior proporção do nível superior destinado ao setor privado, a perspectiva do Estado mínimo e da aligeirada formação em prol das exigências da nova reestruturação produtiva são os cenários que permitiram os encaminhamentos à consolidação da neoliberalização no país.

Para melhor visualizar a situação histórica das políticas de formação docente, segue abaixo um quadro que sintetiza o processo histórico de sua institucionalização no Brasil com base nas normativas e legislações no período de 1968-1999:

Quadro 1 – Histórico das políticas de formação docente

Ano	**Nome da Lei/Norma/Política, etc.**	**Situação Histórica**
1968	Lei da reforma universitária	Formação de técnicos e especialistas que correspondessem às necessidades do desenvolvimento empresarial. Sendo assim, os agrônomos, engenheiros, geólogos, matemáticos, físicos, entre outros grupos com foco empresarial
1971	Lei n. 5693	Exigência de grau superior para atuar 1º grau completo (1ª a 8ª série). Ainda de 1ª a 4ª era permitido atuar apenas com 2º grau.
1988	Constituição Federal	Luta de classes entre a conquista de direitos e a tendência neoliberal. Ex: Art. 206 inciso V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; e Art. 2013 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei
1996	Art. 62	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

		superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para os exercícios do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
1999	Parecer n. 115/1999	Criação dos institutos superiores e determina os Referenciais Curriculares para Formação de Professores

Fonte: Brasil (1968); Brasil (1971); Brasil (1988); Brasil (1996); Brasil (1999).
Organização: MACIEL, (2017).

O período histórico demarcado indica o processo de mudanças processadas nas orientação das políticas de formação docente, e seu reconhecimento se faz fundamental, tendo em vista que apresentam elementos que contribuem para análise dos anos 2000, contexto em que o PIBID (2007) está situado. Cabe salientar, diante dos aportes teóricos do capítulo I, que a conjuntura discutida a *posteriori,* na qual se encontra inserida a gestão governamental do Partido dos Trabalhadores, apesar de manter o regime neoliberal com significativa relação política com os organismos financeiros, apresenta algumas singularidades cunhadas numa perspectiva de maior intervenção estatal no setor social e educacional. Dessa forma, o próximo subtópico pretende destacar em que medida as políticas de formação de professores foram afetadas por esse fator.

Por isso, almeja-se a seguir apresentar as leis, normativas, documentos, planos e programas deliberados nos anos 2000, e assim dialogar, mediante uma perspectiva ampliada, sobre as direções do processo das políticas educacionais, em especial no campo das políticas de formação de professores.

2.2. Normativas das Políticas de Formação de Professores nos anos 2000

Desmembrar um tópico para compreender os anos 2000 não se refere a uma proposta de análise em etapas, mas de uma aproximação do objeto de estudo a seu contexto e, sobretudo, para enfatizar as relações de interesse estabelecidas no referido período.

Isto posto, objetiva-se nesse tópico apresentar as políticas educacionais, em especial as políticas de formação docente viabilizadas nos anos 2000. Para tanto, pretende-se não desvincular o movimento histórico apresentado anteriormente, mas sim, considerar os elementos legislativos e documentais assegurados internacionalmente e nacionalmente. Os documentos deliberados a partir de 1966 nos encontros internacionais e as normativas relativas às políticas de formação docente dos anos de 1990 no Brasil, se apresentam aqui como pressupostos fundamentais para análise da conjuntura dos anos 2000.

Portanto, cabe salientar que o ***Pacto Internacional de Derechos Econômicos, Sociales y Culturales***, assinado em abril de 1966, o documento internacional ***Educación, Democracía, Paz y Desarrolo*** ocorrido em 1996, o art. 62 da LDB/1996 que determina a possibilidade da formação de professores por meio de institutos e universidade, o CP nº 04/1997 que estabeleceu a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, o Parecer nº 115/1999 que juntamente à criação dos institutos superiores definiu os Referenciais Curriculares para Formação de Professores, entre outros aspectos políticos, econômicos e sociais são de extrema relevância para compreender as relações vinculadas às políticas de formação docente dos anos 2000.

Apesar desse tópico abarcar algumas discussões sobre as políticas de formação em geral, almeja-se dialogar, em especial, com as políticas de formação inicial, tendo em vista que o PIBID, objeto desse estudo, refere-se à uma política de formação inicial originada em 2007. Diante desse cenário, a situação da formação inicial via ensino superior em meados de 1990 e início dos anos 2000 vivenciou um complexo de mudanças a partir de leis, decretos e resoluções, os quais causaram tensões em relação as determinações regulatórias e as reais necessidades de uma formação multilateral defendida, por outro lado, por instituições acadêmicas que faziam a luta por uma formação ampliada.

Dessa forma, a partir do Decreto Presidencial de 6 dezembro de 1999, o qual determinava que "[...] a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **exclusivamente** em cursos normais superiores" (BRASIL, 1999) gerou indignação na comunidade acadêmica. Com isso, mediante a organização das associações, entre elas a ANFOPE, foram movimentadas significativas discussões

entre educadores, instituições, docentes e acadêmicos de Pedagogia com o intuito de alterar tal Decreto. Com efeito, em 7 de agosto de 2000 o Decreto 3554 substituiu o termo **exclusivamente** por **preferencialmente** (OLIVEIRA, 2006).

À vista disso, muitos embates ocorreram na formulação das normas complementares à LDB, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio da Comissão de Ensino Superior emitiram o Parecer CNE-CES 133/2001, afirmando que:

> A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidade e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99.

Segundo Oliveira (2006), tal situação permitiu a formação em Pedagogia para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental somente aqueles que se situam em formação em universidade ou centros universitários. Assim sendo, ficou esse nível de formação preferencialmente destinada ao Curso Normal Superior. Situação destacada por Freitas (2002) como um aligeiramento na formação dos professores influenciada pelas pressões do setor privado.

Outras regulamentações que passaram a configurar a formação de professores nos anos 2000 foram as Resoluções CNE/CP n.1 de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a CNE/CP n.2 de 19 de fevereiro de 2002, a qual determinou a duração e carga horária dos cursos de licenciaturas, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Em relação a tais Resoluções, verifica-se um maior envolvimento e esforço dos fóruns e entidades para que a produção das diretrizes fossem uma elaboração que contemplasse a participação das organizações de educadores de forma ampliada, articulada e democrática. Entretanto, há de se considerar que as regulamentações anteriores – Resolução nº 2/1997, Parecer nº115/999 e o Decreto nº 3.276/1999 –

acabaram definindo os conteúdos e as formas propostas exclusivamente pelo MEC e CNE (FREITAS, 2002).

Nota-se que as deliberações ocorridas no início dos anos 2000, em virtude das insatisfações previstas no documento de 1999, gerou significativa participação das entidades de luta do setor das políticas de formação de professores. Diante disso, verificou-se, no processo de elaboração e reelaboração dos documentos definidos nos anos 2000, maior resistência, e por conseguinte, maior instabilidade das normativas que em cinco anos sofreram três mudanças no campo que definiu o tempo de duração dos cursos, por exemplo (FREITAS, 2002). No entanto, apesar desse movimento reivindicatório apresentar uma frente nos ambientes de regulação, o documento final que definiu as normativas da formação inicial dos professores da educação básica, na medida em que incorporou as reivindicações históricas, também sofreu com as pressões do setor privado. O curso de Pedagogia, por exemplo, que tinha previsto em seu documento oficial a carga horária de 3.200 horas, passou a ser organizada em 2.800 para serem cumpridas no mínimo em três anos (FREITAS, 2002).

A respeito disso, Freitas (2002) salienta que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em 1997, inicialmente com restrita participação do MEC e CNE, apresentou juntamente o Parecer de 1999 e as resoluções de 18 e 19 de fevereiro de 2002, propostas com vistas a adequar à formação das novas gerações às exigências das transformações do mundo do trabalho.

Kuenzer (2007) ainda reforça as contradições presentes no processo de transformação dessas resoluções. Segundo a autora, as críticas ocorridas referentes à Resolução 01/1999, as quais combatiam o aligeiramento da formação de professores, culminou com a mesma proposta na elaboração da Resolução de 02/2002, com vistas à flexibilização dos cursos que tinha como proposta duas alternativas: Curso Normal Superior e Pedagogia. Situação determinada pelo metabolismo do mercado, cujas propostas mais curtas, mais práticas e mais flexíveis demonstram maior atratividade para o setor privado, de modo que apresentam custos reduzidos.

Em 13 de dezembro de 2005 um novo parecer foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Mediante o referido Parecer n. 05/2005, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais apresentaram uma solução que vinha se arrastando nos últimos 25 anos. Desse modo, ampliou-se demasiadamente a concepção de ação docente,

provavelmente pelas críticas recorrentes a respeito da redução do campo epistemológico pelas entidades de luta da educação. Tal efeito repercutiu na abrangência para outras funções de atuação profissional tais como: a) a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; e b) a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional escolar e não escolar, circunstância que manteve o currículo insuficiente e continuou a apresentar um caráter instrumental de formação. (RODRIGUES; KUENZER, 2007).

Segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), esse cenário define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação com uma suposta definição do que seja pedagogia. Sendo assim, destacam:

> Daí o espanto do conselheiro com a intrínseca contradição: no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida ao tempo que o Parecer define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja pedagogia, amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia da práxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo desta forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia. Os resultados práticos desta contradição é que as instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender as suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professorado, para uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores. (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 42).

Dessa forma, nota-se que a legislação determinou a criação dos institutos superiores de educação, associada às definições das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior (2001), estabeleceu alguns elementos fundamentais para a regulamentação das políticas de formação de professores vinculadas às imposições dos setores financeiros, entre eles: os conteúdos assegurados a partir de competências e habilidades, a carga horária mediante adequação das exigências do setor privado, o controle do desempenho dos professores e dos cursos a partir de avaliações, e ainda, a definição da organização institucional e pedagógicas das instituições formadoras. Com isso, um novo perfil é notado no processo de formação docente da educação básica (FREITAS, 2002).

Consequentemente, identifica-se que o início dos anos 2000 ficou marcado, a partir de suas normativas, pela continuidade das políticas instruídas nos anos de 1990. As normas legais viabilizadas nesse período mantiveram a perspectiva de aligeiramento na formação dos professores, que na medida em que se ampliou a noção de ação

docente, conservou o aspecto técnico instrumental do currículo, restringido os conteúdos baseados em competências e habilidades. Demonstrando assim, claros interesses da cultura hegemônica em prejuízo à classe trabalhadora, nesse caso à categoria dos professores e a formação reduzidos ao trabalho exigido pela reestruturação produtiva.

Mello (1999) formulou um documento, o qual deu origem às propostas de formação contempladas pelas diretrizes:

> Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (MELLO, 1999, p. 10 apud FREITAS, 2002, p.154).

A partir disso, observa-se nas formulações postas para formação inicial de professores concepções aproximadas às propostas apresentadas por Mello (1999). Assim, no documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2001, p.17) destaca-se a necessidade de que "[...] o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modo de organização que venham ser concretizados nas suas práticas pedagógicas".

Nessas condições, as políticas de formação docente, no início dos anos 2000, indicaram uma precarização no processo de formação inicial dos professores, que ao invés de apontar para um processo de formação multilateral, articulada e democrática, apresentaram uma perspectiva unilateral com subordinação aos interesses dos setores financeiros. Com isso, a relação da educação e produção se manteve nos anos 2000, assim como indicado por Neves (1994) sobre os anos de 1990.

Cabe ressaltar ainda, que além da precarização na formação inicial de professores, as políticas de formação definidas em meados dos anos de 1990 e início dos anos 2000 geraram, também, precarização nas condições de trabalho de alguns setores. A fragmentação dos cursos entre licenciatura e bacharelado, juntamente as definições das Diretrizes de Formação e carga horária dos cursos do ensino superior, sob a lógica do capital, acabaram por incitar na educação física, por exemplo, a fragmentação do curso, a dificuldade de mobilização da luta da categoria, a

desqualificação da função de professor sendo alterado para profissional de educação física, entre outros elementos alienantes, assim como apresenta Hagime (2004) em sua tese de doutorado.

Outra deliberação voltada para formação docente em meados dos anos de 1990 e consolidada nos anos 2000 refere-se ao Ensino à Distância. Subsidiado pela lógica neoliberal, apresentou a mesma perspectiva hegemônica indicada na formação presencial, assim como previsto na lei:

> Art. 1 - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. [...]Art. 2- Art. 2 o A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: [...] V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; **b) de graduação**; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Verifica-se, no âmbito da formação inicial, que houve um relevante crescimento de matrículas e instituições via EaD. Segundo Mugnol (2009), desde o momento histórico no qual se aprovou a LDB/1996, o número de instituições públicas e privadas, na modalidade de ensino EaD, cresceu significantemente no Brasil. O autor indica, com base nos dados da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), que as ofertas de cursos superiores nessa modalidade cresceram 36% no período de 2004 a 2006, passando de 166 cursos para 225. No mesmo período foi identificado um crescimento de 150% de alunos cursando graduação em EaD, passando de 309.957 para 778.458.

Depois que a LDB regulamentou o ensino em EAD, de fato, esse foi um campo de significativa disseminação do ensino superior e também de programas de formação inicial e continuada. No ano de 1997 foi instituída essa modalidade de forma isolada, com maior visibilidade em eventos, projetos específicos, entidades e na constituição de comissões, tanto do setor público como do privado ou ainda em parceria. Em 1998 houve maior abrangência do setor público com a implementação de programas de formação de professores, e que posteriormente culminou com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2014).

No entanto, se verificou que foi nos anos 2000 que as ofertas dos cursos em EaD no setor público se ampliaram. Dos 12 principais[32] programas em EaD implementados pelo Estado, quatro (4) deles foram lançados em 2005, e os demais ao longo de 2000 a 2010 (Brasil, 2014).

A partir do Decreto n. 5.800/2006, que regulamentou o Ensino à Distância (EaD) no país, nota-se o impulso dessa modalidade no processo de incentivo a formação de professores, seja para atender a formação inicial, seja para alavancar a possibilidade de cursos de formação continuada. Tanto que se observa, a partir desse período, a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior também no setor público, mediante a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Situação que permitiu esse sistema se tornar o centro da política de formação em serviço. (FREITAS, 2007)

Diante de tal regulamentação, entre os anos 2005 e 2006, verificou-se um aumento de 184% nos cursos autorizados para EaD, e entre os anos de 2004 a 2006 houve um crescimento de 171% no número de IES credenciadas para a modalidade de educação superior. (INEP/MEC) No entanto, apesar do esforço público com as políticas de formação de professores, as quais previam implementar programas, ações e cursos superior na modalidade à distância, foi no setor privado que as matrículas se concentraram. Até 2004 o número de matrículas em EaD prevalecia na esfera pública (60%), mas em 2005, a situação se inverteu, e as IES privadas passaram a ter 68% das matrículas, e em 2006 avançou para 81,5%.

Para Freitas (2007), a oferta de cursos e programas de educação superior a distância, com os polos de apoio presenciais nos municípios, demonstrou uma ruptura com os programas de formação à distância de curta duração, com caráter mercadológico. No entanto, a autora considera algumas contradições na medida em que os cursos disponibilizados para formação inicial privilegiam os professores em exercício.

[32] TV Escola e os Desafios de Hoje (2000); Programa Gestão da Aprendizagem (GESTAR I e II/2001 e 2004); Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO 2000); Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio (PROLICENCIATURA /2004); Mídias na Educação (2005); Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (2005); PRÓ-LETRAMENTO (2005); Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL/2005); Universidade Aberta do Brasil (UAB/2006); Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO/2007); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/2009); Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT/2010).

Diante desse contexto, é possível fazer aproximações às discussões trazidas por Kuenzer (2000), quando salienta a "pedagogia toyotista" como uma proposta viabilizada no processo de formação de professores fomentada a partir dos anos de 1990. Para a autora, a perspectiva toyotista na educação passa adotar métodos que valorizam a formação de trabalhadores flexíveis, baseados em um disciplinamento calcado em habilidades e competências que estejam vinculados a vida social e produtiva do capitalismo.

Desse modo, o Ensino à Distância, instituído como uma política de formação inicial e continuada mediante um cenário neoliberal, estabelece importante relação às considerações de Kuenzer (2000) quando é evidenciado a partir da pedagogia de competências à necessidade de uma formação permanente, eficiente e aligeirada. Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica trata-se da "empurroterapia", ou ainda, da "certificação vazia":

> [...] com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas "quase plenas". (KUENZER, p. 15, 2000).

Observa-se, então, uma nova configuração na formação de professores, em especial à formação inicial. No campo da formação inicial por EaD, o que se percebe são propostas de ações "minimalistas" com encontros presenciais de 4 horas semanais, com uma forma de trabalho precário a partir de tutores. No entanto, há demasiada precarização conforme esses encontros vão ocorrendo uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial (FREITAS, 2007).

A partir dessa perspectiva de aligeiramento na formação docente, observou-se que o segundo mandato do governado Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1998-2002) e o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) indicaram concepções políticas aproximadas. Assim como considerou Oliveira (2011) sobre os aspectos das políticas sociais e educacionais do governo Lula, especificamente no âmbito das políticas de formação de professores, o primeiro mandato do referido

governo esteve marcado muito mais por continuidades do que por mudanças ou rupturas de decisões neoliberais adotadas nos governos anteriores.

Com isso, notou-se que as políticas de formação docente calcadas no desempenho de habilidades e competências iniciadas nos anos de 1990 manteve-se fortalecida no primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) mediante as normativas viabilizadas. Não há indícios documentais ou legislativos que indiquem resistência por parte do governo a respeito do aligeiramento da formação dos professores, da perspectiva técnico-instrumental definida pelos currículos, ou ainda pela carga horária e a equiparação dos institutos de ensino superior às universidades no processo de formação inicial. Pelo contrário, tal propósito foi mantido a partir das leis regulamentadas em seu governo. Dessa forma, as medidas unilaterais persistiram por um viés neoliberal.

Para que a "qualidade do ensino" baseada nas propostas estabelecidas pelas normativas fosse controlada, tanto o Governo FHC (1994-2002) quanto o Governo Lula (2003-2010) se pautaram em índices e sistemas de avaliações[33] para medir o desempenho dos alunos do ensino básico e do ensino superior. Dessa forma, a formação inicial fica sob a fiscalização dessas medidas que asseguram a performance dos alunos em relação aos conteúdos e competências determinadas como necessários.

A proposta do Programa EaD, por exemplo, tem como objetivo central "impulsionar mudanças efetivas à melhoria da educação básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo Saeb". Além de apresentar em suas proposições e conteúdos a adequação do processo de regulação da formação a partir do sistema de avaliação da educação básica mediante o Índice de

[33] 1- Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – sendo sua primeira aplicação em 1990. Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011. 2 -O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb. 3 - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. (INEP, 2011)

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – seu principal instrumento regulador. (BRASIL, 2005)

Da mesma forma, a regulação dos institutos de ensino superior e dos centros universitários, por meio das Diretrizes Curriculares e das avaliações de larga escala, também reforçam como finalidade "impulsionar a qualidade da educação básica" mediante o controle dos conteúdos, das disciplinas e competências julgadas necessárias, no entanto, na mesma medida flexibiliza percursos de formação distintos em conformidade às necessidades do mercado (FREITAS, 2002).

Essa proposta, segundo Torres (1996), se trata de uma ideia posta em vários países do mundo a partir de orientações do Banco Mundial visando a implementação da reforma na educação. Dessa forma, Freitas (2002) ainda destaca que uma Agência Nacional de Avaliação tem como objetivo centralizar processos de avaliação nos dois níveis de ensino (educação básica e superior), e ainda busca ampliar sua avaliação para os envolvidos no processo educativo (alunos, estudantes e professores).

Entende-se que tal iniciativa busca atender às necessidades do modelo de competências apresentado nas políticas educacionais brasileiras, para assim submeter os professores/trabalhadores à uma validação permanente. (FREITAS, 2002). Que, segundo Ramos (2001) tais professores devem apresentar constantes provas de sua adequação às necessidades do trabalho pedagógico.

Diante da regulamentação para consolidação das políticas de formação dos anos 2000 é possível considerar a citação de Freitas (2007, p. 1214) quando ressalta a relação dos cursos de formação à distância a um formato de política compensatória. Segundo a autora, a compensação estabelecida "visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. Situação que produz e reproduz as desigualdades na formação dos professores".

Não somente a respeito da modalidade à distância, mas identifica-se que a partir da LDB de 1996 os propósitos contidos nas políticas de formação inicial evidenciaram um caráter técnico-instrumental controlado pelas políticas educacionais, que de fato se materializaram de forma desigual diante de seus diferentes percursos possíveis.

Gatti (2012) ainda salienta que a formação inicial para educação básica no Brasil, presencial ou à distância, é caracterizado, em todas as licenciaturas, por uma

organização fragmentada, engessada entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. Segundo a autora, a formação inicial para educação básica carece de instituições ou unidades universitárias específicas que apresentem como objetivo central a associação entre todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, assim como observado em outros países.

Para indicar a deficiência e a desqualificação na formação inicial de professores no Brasil em acordo com as normativas definidas, é possível verificar o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 (MEC/INEP/DEED, 2010b, p. 13; 14; 19) *apud* Gatti; et al (2011) o qual aponta que 50% dos cursos de licenciaturas são ofertados na modalidade à distância, sendo 78% das matrículas nas instituições privadas. A situação ainda aparenta maior efeito quando se verifica que 70% dos cursos de pedagogia e 57% do Normal Superior são na modalidade à distância, além dos 61% das licenciaturas em Matemática, 55% em Letras, 49% em História, ficando Química e Educação Física com os menores percentuais, com 36% e 7,6% respectivamente.

Verificado tal propósito, identifica-se em números um total de 1.354.989 matrículas de licenciatura no ano de 2010, e dessas, 793.268 estão nas instituições privadas, ou seja, 58,5%. Apesar dos anos de 2012, 2013 indicarem uma queda no percentual de matrículas das licenciaturas das instituições privadas, respectivamente com 55,7% e 56%, o ano de 2014 voltou a obter um crescimento e atingir 58,8 %, ou ainda, 862.012. (INEP, 2010, 2012, 2013). Desse valor expresso referente ao ano de 2014, 51,1% das matrículas do setor privado foi oferecida na modalidade à distância, o que aponta pelo menos 439.626 matrículas para realizar sua formação inicial pela EaD (INEP, 2014).

Essa circunstância, quando comparada ao setor público, evidencia relevante discrepância, de forma que no ano de 2014 apenas 16,6% das matrículas de licenciatura registradas no setor público se mostraram na modalidade à distância, enquanto que 83,4% se apresentaram no ensino presencial. Dessa forma, de 604.623 pessoas que se matricularam no ensino superior público, 504.255 estiveram vinculas ao ensino presencial (INEP, 2014).

Situação atrelada às discussões trazidas por Dourado (2005) e Sguissard (2000), com relação ao debate que explicita a falta de qualidade do ensino superior associado ao processo de empresariamento, mercadorização e segmentação do ensino. Nessa

perspectiva, apontam uma tendência empresarial do ensino, a qual indica a indissociabilidade do tripé (ensino, pesquisa e extensão) do ensino superior, com designações institucionais tipicamente de ensino.

Sobre essa questão, Dourado (2005, p.111) ainda ressalta a função social que esse processo da indissociabilidade do tripé do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) vem atribuir para esse nível de ensino:

> Essas mudanças no campo refletiram-se na função social da educação superior: ao romper com o princípio histórico da defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ao alterar a identidade das universidades já constituídas e consolidar a instituição de novas universidades mercantis; e, por meio de ajuste mercadológico, ao permitir a criação de centros universitários que, a despeito de gozar de algumas prerrogativas das universidades (autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas, dentre outros), se caracterizam como instituições tipicamente de ensino.

Sendo assim, o que se nota é a formação inicial de professores consubstanciada com relação aos interesses produtivos, e em prejuízo às necessidades e anseios reais dos professores. A prevalência do ensino à distância na educação, a formação restrita ao ensino, em detrimento à pesquisa e à extensão, a equiparação dos institutos superiores às universidades, são medidas vinculadas às necessidades do mercado, que nada contribuem para a formação docente, tendo como referência sua *práxis.*

Percebe-se, no decorrer da história das políticas de formação e suas materializações, que a proposta de formação docente adquiriu sim significativa importância no contexto social a partir de 1966, no cenário internacional, e no Brasil a partir de 1990. Mesmo que materializadas em um ambiente de disputas, por um lado a luta por uma formação como um direito de justiça social, e por outro para formar os trabalhadores para o novo mundo do trabalho, de fato, as políticas educacionais apresentaram reformas relevantes para que a formação de professores fosse consolidada. No entanto, o movimento dessas políticas, no Brasil e em países de capitalismo tardio e dependente da América Latina, indicaram uma prevalência de interesses mercadológicos, com desvantagem à uma proposta ampliada.

Fato que evidencia a estratégia liberal de regulação e controle da formação docente, que juntamente ao currículo e avaliação, mostram as políticas vinculadas ao aprimoramento de competências técnico-instrumentais, e também como parceira na demanda do mercado.

À vista disso, de forma compensatória, alguns programas de formação continuada foram implementados com o propósito de sanar problemáticas estabelecidas na formação docente. Os programas Pró-formação iniciado em 1997 e finalizado em 2004, e o Pró-infantil e o Pró-letramento, ambos iniciados em 2005, indicaram uma tentativa de suprir as deficiências advindas de formações iniciais aligeiradas, no entanto com medidas técnicas e focalizadas. O Pró-formação e o Pró-infantil, por exemplo, associaram como proposta específica à formação em nível médio. E o Pró-letramento, na mesma concepção, referiu-se à formação de professores especificamente do ensino fundamental dos anos iniciais, o qual visou o melhoramento da leitura/escrita e da matemática (BRASIL, ___[34]).

Outro programa iniciado em 2005, mas na concepção de formação inicial refere-se ao Pró-Licenciatura. Do mesmo modo que os programas de formação continuada, o Pró-Licenciatura foi pensado com base nos estudos que apresentavam inadequações na atuação dos docentes no ensino fundamental e médio. Desse modo, alguns critérios foram estabelecidos: a) que as secretarias dos estados ou do município fizessem parte do programa; b) que os professores não possuíssem habilitação legal na área em que estava atuando; c) que os professores possuíssem pelo menos um ano de exercício na rede pública de ensino; d) que os tutores dos polos presenciais deveriam ser professores da rede pública local e ter, no mínimo a licenciatura e, preferencialmente, formação de pós-graduação em educação ou nas áreas afins (GATTI, 2012).

Segundo Freitas (2007), tais medidas estão relacionadas às ações do MEC que passam a aderir um caráter continuado e compensatório destinado aos professores leigos, e assim garantir melhor domínio dos conteúdos a serem lecionados e domínio das competências pedagógicas para promover aprendizagem dos mesmos.

Dessa forma, conforme a escassez de propostas que apresentassem um projeto articulado na formação de professores para educação básica, tanto em relação ao ensino superior como a respeito da integração curricular, foi iniciado em meados dos anos 2000 um processo de implementação de ações interventivas vinculadas à formação inicial, assim como vinha sendo apresentado na formação continuada. Assim sendo, vários programas implementados pelo Governo Federal, mesmo que visasse o ensino superior

[34] Disponível em: http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp; http://portal.mec.gov.br/pro-letramento; http://portal.mec.gov.br/proinfantil.

como todo, também proporcionaram significativos alcances aos cursos de licenciaturas (GATTI, 2012).

Para isso, foi encaminhada, via Ministério, uma nova estrutura para a CAPES, agência reguladora da formação, a partir do PL n. 7.569-D/2006, cuja proposta apresentava como objetivo "[...] institucionalizar programas de formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, visando a qualificação de recursos humanos para a educação básica" (BRASIL, 2006). E assim, mediante a Lei n. 11.512/2007, art. 2º, § 2, a CAPES passa a ter como finalidade "induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração entre os Estado, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...] (FREITAS, 2007).

Sendo assim, após tais medidas legislativas, percebeu-se maior intervenção do Estado no campo da formação inicial, seja sobre o aspecto do acesso e permanência no ensino superior, seja em virtude do desenvolvimento de medidas técnicas instrumentais. Assim como observou Oliveira (2011), foi no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) que realmente ocorreram mudanças com maior intervenção estatal, apesar das evidências postas pelas regulamentações indicarem interesses entorno das intenções impostas pelo capital.

Por conseguinte, o ensino superior, a partir de 2003 foi contemplado por programas que contribuíram significativamente para desenvolvimento da formação inicial. Porém, foi a partir de 2007 que se observou a implementação de programas que previam a ampliação do ensino superior, o acesso e permanência e a parceria entre universidade escola a partir de políticas públicas.

Em 2003, ainda no primeiro mandato do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) o Programa de Extensão Universitária criado em 2003, se tratou de uma proposta exclusivamente voltada para o ensino superior. Foi implementado com o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuíssem para a implementação de políticas públicas, assim, com a perspectiva de fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das instituições Federais, Estaduais e Municipais, para assim, propiciar a implementação de

políticas públicas no ensino superior. (BRASIL, __[35]) Contudo, ainda indicou desarticulação de uma proposta ampliada vinculada ao tripé pesquisa, ensino e extensão, assim como discute Sguissard (2011) e Dourado (2005).

Mesmo que tal programa não seja exclusivamente voltado para as licenciaturas, seus editais apresentaram destinação de vagas para o campo da educação. Logo, o campo da formação inicial de professores para a educação básica acabou sendo contemplado, porém, aparentemente com uma proposta desarticulada, assim como destaca Gatti *et al* (2011). Ainda que não haja no campo acadêmico pesquisas suficientes que discutam com profundidade o Proext (2003) e apresente tal desarticulação, o objetivo do programa que tem um caráter de extensão, evidencia o foco para extensão em detrimento do ensino e pesquisa.

Ainda sobre as ações do governo PT em seu primeiro mandato, cabe ressaltar o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que teve como finalidade ampliar o acesso a formação inicial. Criado em 2004, definiu sua proposta delineada à ampliação do setor privado. Tal programa apresentou como objetivo conceder bolsas integrais, 50% ou 25% para pessoas que pretendiam realizar o ensino superior em instituições privadas. É importante considerar que os professores sem habilitação em nível superior também foram contemplados pelo PROUNI, na medida que o Art. 2º, item III da sua regulamentação destacou a destinação de bolsas também para "o professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2ºdo art. 1º desta Lei".

Para Catani *et al* (2006), a criação do PROUNI concedeu a maioria das reivindicações do lobby das IES privada. Assim, ao discutir o Programa atrelado à uma política pública destaca que:

> O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos

[35] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487>

> pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (CATANI, 2006, p. 136).

Percebe-se que, a política de expansão do ensino superior para incentivo da formação inicial se manteve como prioridade no setor privado no início do primeiro mandato do governo Lula (2003-2006). A implementação do PROUNI e a conservação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, iniciado em 1999, como políticas principais de fomento à ampliação do ensino superior, reforçou a perspectiva neoliberal que vinha sendo adotada fortemente nos anos de 1990 e que foi permanecida no governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Após discursos resistentes de oposição à hegemonia burguesa dominante, assim como destaca Antunes (2006), "o governo dos trabalhadores" assume seu primeiro mandato em 2003, no entanto, apresenta uma proposta para a ampliação do acesso ao ensino superior com maiores intervenções ao setor privado. Dessa forma, o cenário da formação inicial tanto das licenciaturas como dos cursos em geral vivenciou, com os programas implementados e conservados até 2004, um contexto aproximado aos governos neoliberais anteriores.

No ano de 2005, o Programa de Educação Tutorial (PET) (2005), também direcionado à formação inicial, porém com um caráter pedagógico, demonstrou-se ancorado a uma proposta mais articulada se comparada à perspectiva do PROUNI. Apesar disso, a história da sua regulamentação evidenciou o movimento de interesses subsistente no contexto das políticas públicas e assim, o processo das alterações ocorridas nos anos 2000. O referido Programa regulamentado em 2005 teve seu início no ano de 1979, mas com o nome Programa Especial de Treinamento e era controlado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Conforme os ajustes normativos e institucionais estabelecidos pelo governo PT, principalmente a partir de 2005, algumas alterações foram definidas no âmbito do programa, não somente em seu nome, mas também em suas normas (BRASIL, 2006).

Dessa forma, mesmo que sem a coordenação da CAPES, mas da Secretaria de Educação de Ensino do Ministério da Educação – SESU/MEC – mediante novas adequações, imprimiu-se um novo formato ao programa, determinando-lhe um caráter institucional com vinculação à Pró-Reitoria de Graduação. Diante disso, a partir da Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005, e pelas Portarias n. 3.385 de 29 de setembro de

2005 e n. 1.632, de 25 de setembro de 2006, foi estabelecido que o PET passa a apoiar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em curso de graduação das Instituições de Ensino Superior IES. (BRASIL, 2006) Fato que indica a iniciativa do governo em fomentar políticas para a formação inicial, mesmo que ainda não seja especificamente para os cursos de licenciaturas.

Com isso, o PET, a partir de tal regulamentação passa constituir-se como um importante programa do Governo Federal que visou desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, e assim proporcionou atividades extracurriculares para os alunos, de modo que pudessem atender de forma mais plena experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais (BRASIL, 2006).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), regulamentada em 8 de junho de 2006, também se tratou de uma relevante proposta e ação do governo PT voltado para a formação inicial. Apesar de tal projeto abranger a implementação de cursos na concepção de formação inicial e continuada, teve significativa importância para o processo de expansão do ensino superior a partir da modalidade à distância e, por conseguinte, relevante destaque para a formação inicial. A respeito disso, Freitas (2007) destaca que tal proposta indicou contradições em sua consolidação na medida que equiparou a formação dos institutos às instituições universitárias, e ainda determinou um caráter aligeirado e compensatório baseado na epistemologia da prática.

Diferentemente do projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 24 de abril de 2007, a partir do Decreto nº 6.96/07 articulou um projeto para o ensino superior que se preocupou, não somente em expandir e dar acesso à formação inicial, mas também objetivou "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".

Situação que indica uma tentativa do governo em direcionar sua intervenção para o setor público. E de fato, com a implementação do REUNI ampliou-se significantemente o número de matrículas, de recursos orçamentários, de servidores públicos docentes ativos por titulação e de obras nas universidades federais. Segundo os dados do Inep (2012), as matrículas nas universidades federais aumentaram entre os anos de 2007 a 2012 de 139.845 para 231.530, enquanto que entre os anos de 2003 a 2007 aumentou de 109.184 para 139.875. Em relação ao aumento de docentes no

mesmo período, de 2007 a 2012, houve um salto de 672.136 para 1.029.141, enquanto que de 2003 a 2007 verificou-se um crescimento de 596.219 para 672.136. E, a respeito das obras nas universidades federais verificou-se que após a implementação do REUNI até o ano de 2012 efetuou-se 3.065.735,17 m² de obras nas universidades federais. Segue abaixo uma tabela com os dados

Tabela 2: Crescimento de matrículas e pessoal docente no período de 2003 a 2012.

	2003	**2007**	**2012**	**Percentual de crescimento (2003-2007)**	**Percentual de crescimento (2007-2012)**
Matrículas	109.184	139.845	231.530	28%	65%
Docentes	596.219	672.136	1.029.141	12,7%	53,1%

Fonte: INEP (2012)

Organização: MACIEL, (2017)

No entanto, para Silva e Castro (2014), apesar do REUNI ter contribuído para expansão e melhoria dos recursos estruturais e humanos de universidades, principalmente no Rio Grande do Norte, a gestão gerencial determinada com a proposta do programa, juntamente ao critério de avaliação e financiamento dependentes, indicam intenções de racionamento físico já existente anteriormente a criação do programa uma centralização das decisões e controle do Estado a partir de um discurso de autonomia universitária.

Aspecto que elucida as estratégias do governo sob a condição de maior intervenção estatal para ampliação e expansão da formação inicial, porém sem romper com as propostas neoliberais determinadas pelos setores financeiros. Dessa forma, o controle do Estado mediante avaliações e financiamento dependentes, à gestão gerencial e às Diretrizes curriculares para licenciatura baseadas em competências e habilidades definiram a que interesses o governo neodesenvolvimentista buscou e busca atender tais políticas de formação.

Logo, nota-se que a partir de 2005, os programas, as regulamentações e os projetos destinados à formação inicial apontaram maior intervenção estatal para o

desenvolvimento do setor público. E, principalmente, após 2007, a partir da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 em que foi conferida à Capes às atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada, e desse modo foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) (2007), verifica-se propostas vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, maior atenção ao acesso e permanência de alunos, inclusive a partir de políticas com viabilização para as classes desfavorecidas.

É nesse contexto que o objeto de estudo desse relatório de pesquisa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado. Dessa forma, voltado exclusivamente para as licenciaturas, e mediante as propostas citadas acima, em 12 de dezembro de 2007, o referido programa, a partir da Portaria Normativa nº 38 foi implementado atribuindo como finalidade 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. Ou seja, refere-se a um programa voltado exclusivamente para a formação inicial de professores.

Cabe ainda destacar que o PIBID foi instituído como resultado de um plano de governo. Portanto, é importante salientar o Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, que estabeleceu algumas metas sociais para o país, e o PIBID em sua materialização apresentou consonância com essas metas previstas no plano. Segue abaixo o megaobjetivo I (inclusão social e redução das desigualdades social), que tem como uma de suas propostas:

> Integração entre a política social e a política econômica, derivada do modelo de desenvolvimento adotado. Este realiza a integração entre, por um lado, a inclusão social e a redistribuição da renda e, por outro, os investimentos e o crescimento da renda e do emprego. A universalização dos direitos sociais básicos e a transmissão dos ganhos de produtividade aos salários estabelecem a sinergia entre as políticas sociais e de investimento, promovendo o crescimento por meio da expansão do mercado de consumo popular. (BRASIL, 2004)

Nota-se aproximação de tal proposta à implementação do PIBID, de forma que o programa proporciona bolsa a todos os participantes, e em certa medida, contribui para redistribuição de renda e inclusão social. As bolsas concedidas pelo programa indicam favorecimento da permanência de alunos com baixa renda no ensino superior, e também

serve como complemento de renda para professores do ensino básico e superior, o que outrossim pode possibilitar maior consumo popular.

No entanto, tendo em vista que o programa foi criado em um ambiente de contradições, sob a condição de um suposto governo de esquerda que da mesma forma em que fomentou políticas públicas sociais e educacionais, também estabeleceu vários acordos com os setores financeiros, assim como discute Antunes (2006), cabe compreender na presente pesquisa em que medida o PIBID atendeu aos interesses do setor público e das classes subalternas (baixa renda).

Um aspecto que nos leva a refletir, e que será discutido no capítulo III refere-se ao histórico dos editais do programa que, de início, era voltado exclusivamente para as instituições de ensino superior pública, e especificamente para as universidades federais. Porém, o edital de 2010 determinou a possível participação das instituições de ensino superior privadas sem fim lucrativo, e em 2013 foi aberto edital com definições para a inserção das instituições privadas com fins lucrativos. (BRASIL, 2013) Situação que nos leva a identificar a relação neoliberal nas políticas públicas, nesse caso em especial, a um programa de formação inicial de professores.

Apesar disso, o PIBID foi um significativo programa do Governo Federal, sobretudo com relevante alcance às classes subalternas, tendo em vista que se trata de um programa de bolsas que acaba por permitir o acesso e permanência no ensino superior, principalmente aos estudantes menos favorecidos. No entanto, seu contexto propicia contradições no interior de sua implementação. E, é em busca do desvelamento de tais contradições que essa pesquisa pretende analisar a implementação do programa.

No decorrer do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), e ainda no primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014) outros projetos foram implementados com caráter de permitir acesso e permanência ao ensino superior público, desse modo, contribuíram com a concepção da formação inicial do setor público.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (2008) refere-se a um desses projetos mencionados anteriormente, o qual visou à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes) e assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Criado em 2008, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009,

foram R$ 203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das IFES, e para 2010 teve uma previsão de destinação de R$ 304 milhões.

A Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que se referiu ao sistema de cotas, também se associou a uma normativa, a qual se vinculou à formação inicial, visando dar acesso as classes subalternas ao ensino superior. Diante disso, a lei previu que:

> Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

Outra normativa importante, que cabe ser salientada diante desse complexo contexto do governo PT, é a Emenda Constitucional nº 59/2009, cuja intenção foi mudar a condição do Plano Nacional de Educação (PNE). Mediante tal Emenda, o PNE passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação e a referência para os planos estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2014).

A partir dessa normativa, no ano de 2010 houve a elaboração de um Plano Nacional de Educação, porém em 2014 houve sua promulgação mediante a *Lei* nº 13.005, de 25 de junho de *2014*. Presentes no referido plano duas metas que abrangeram as questões da formação inicial, são elas:

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p.11-13).

Nota-se que no governo PT, o incentivo à formação inicial, ou ainda, a expansão do ensino superior público sofreu significativas intervenções estatais. No entanto, observa-se também que dos tais programas implementados nos anos 2000, apenas dois foram direcionados especificamente para as licenciaturas, são eles: o Pró-licenciatura (2005) e o PIBID (2007).

Como forma de visualizar a relevância da expansão do ensino superior público nos anos 2000 e a contribuição de tais políticas para a formação inicial, verifiquemos o crescimento e abrangência desse campo nos setores público/privado no referido período.

Neves e Fernandes (2002), a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), indicaram que em 1990 registrava-se 37,6% das matrículas dos cursos de graduação e pós-graduação nas instituições públicas, e 62,4% nas instituições privadas. A concentração da oferta de ensino superior no setor privado se manteve como registra o Censo do ano 2000: 32,9% das matrículas dos cursos de graduação estavam nas instituições públicas e 67,1% nas instituições privadas. Dessa maneira, nota-se uma redução de matrículas no ensino superior público e um crescimento do setor privado.

Diferente dos percentuais verificados no Censo do ensino superior do ano de 2000, que indicava significativa expansão do ensino superior privado, o Censo de 2013 registrou um maior crescimento das instituições de ensino superior público em relação ao ensino superior privado. No período de 2009 a 2012, a rede pública do ensino superior cresceu 24,1%, enquanto a rede privada teve um crescimento de 2,1%. (INEP, 2012).

No entanto, no período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Além disso, é importante ressaltar que houve estabilidade de matrículas e do percentual absoluto de matrículas nas IES privadas, com 87,4%. (INEP, 2014). Assim como indica a tabela abaixo (INEP, 2014).

Tabela 3. Evolução do número de instituições de educação superior, segundo categoria administrativa – Brasil – 2009-2013

Ano	Total Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2009	245	94	84	67	2.069	2.314
2010	278	99	108	71	2.100	2.378
2011	284	103	110	71	2.081	2.365
2012	304	103	116	85	2.112	2.416
2013	301	106	119	76	2090	2.391

Fonte: INEP (2014).

Uma significativa expansão das instituições de ensino superior em ambos setores administrativos (público e privado) é identificada na tabela 3, com referência ao período de 2010 e 2012. Verifica-se também, que a partir do processo de regime de colaboração em âmbito Estadual, Municipal e Federal, os números apontaram maior crescimento do ensino superior público no período de 2009 a 2012, no entanto, o ano de 2013 aponta uma diminuição do total de IES no setor privado e municipal.

Desse modo, nota-se que os anos 2000, em particular entre 2005 e 2014, apresentaram políticas que visaram melhorar as condições do acesso ao ensino superior público, e mais especificamente incrementar a oferta de cursos destinados à qualificação docente, assim como indicam os dados, normativas, programas e documentos apresentados nesse capítulo.

Mediante o perfil dos programas, evidencia-se as ações do governo entorno, não apenas do acesso, mas também da permanência ao ensino superior, inclusive das classes de baixa renda. Por outro lado, percebe-se um delineamento compensatório nas propostas que regulamentam os programas voltados para as licenciaturas. No caso do PIBID, verifica-se a exclusividade às licenciaturas, sob o aspecto de proporcionar a permanência no ensino superior, por meio de bolsas, assim como de normas que visam adequar as competências exigidas pelo mercado.

Em relação à primeira situação, referente ao caráter de permanência do PIBID, decorre dos estudos realizados no início dos anos 2000, os quais indicavam a falta de professores formados em algumas áreas específicas do ensino básico, como por exemplo: matemática, física, química e biologia. Logo, as intenções em implementar o PIBID, inicialmente, demonstraram a necessidade de fomentar tal permanência nas áreas de maior evasão.

A respeito da segunda situação, sobre o caráter compensatório das normativas do PIBID, discutiremos com maior aprofundamento a seguir, no próximo sub-tópico.

2.3 Normativas do PIBID

O contexto político neoliberal, consolidado no Brasil após os anos de 1990, priorizou a qualificação da educação básica com propósito de formação técnica e ideológica para a nova forma de trabalho que se organizava no país e no mundo. Sendo

assim, como sinalizado no presente trabalho, mediante a perspectiva neodesenvolvimentista, denominada pelas discussões acadêmicas, houve no decorrer dos anos 2000 um fomento de implementação de programas voltados para educação, inclusive no campo da formação de professores. Aliás, tal característica representou a política do governo PT, principalmente a partir do segundo mandato do presidente Lula.

O PIBID, objeto do presente estudo, refere-se a um programa de formação inicial implementado no ano de 2007, e nesse contexto salienta–se sua implementação marcada por influências do PPA de 2004, principalmente em relação ao megaobjetivo I (inclusão social e redução das desigualdades sociais). Para estabelecer uma reflexão a respeito das normativas do programa e suas contradições, será realizada uma discussão mais aprofundada sobre seus objetivos. Mediante o Relatório de Gestão (2013), disponível no site oficial da CAPES/PIBID, associado ao referencial teórico desse relatório de pesquisa, é possível identificar o caráter compensatório dos objetivos do programa, bem como as tensões e as perspectivas presentes com sua implementação.

Cabe lembrar, antes de iniciar as análises referentes ao PIBID, que o referido programa foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir da Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto n. 7219 de 24 de junho de 2010. Teve como finalidade fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento de formação de docentes em nível superior, além da expectativa de melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010ª).

A referida "melhoria da qualidade da Educação Básica" expressa na regulamentação do PIBID, assim como observado na regulamentação geral do ensino superior, está atestada de intencionalidades que visam o desenvolvimento de competências para adequação do mercado, sem considerar, assim, a necessidade do aumento de financiamento público para educação, sobretudo, para melhoria da carreira e salário docente. Sobre isso, discutiremos mais à frente.

Ressalta-se, ainda, que a responsabilidade da CAPES, sob os programas de formação de professores da Educação Básica é decorrente das mudanças legislativas de 2007. Em 11 de julho do mesmo ano, a Lei n. 11.502 modificou os termos da Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. A partir dessa alteração, é determinada a ampliação das competências da CAPES, ou seja, além do Suporte ao Sistema Nacional de Pós-

Graduação, e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, é atribuída também a função de induzir e fomentar ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública (CAPES, 2013).

Para responder às novas atribuições, em 2007, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), que posteriormente, em 2012, foi alterada sua denominação e atribuições pela Lei n. 12.695 e Decreto n. 7.692, por Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído em 2007[36]. Consequentemente a DEB, criada desde 2007 como órgão da CAPES, a partir da instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, obteve o controle do setor de formação inicial de professores (CAPES, 2013).

Com isso, mediante a criação da DEB, em 2007, foram implementados alguns programas voltados para o acesso e permanência no ensino superior, inclusive o PIBID, mas esse com caráter específico de permanência. Após o REUNI (2007), o PIBID foi um significativo programa criado pelo governo PT, porém foi direcionado exclusivamente para os cursos de licenciatura. Diante do contexto de perspectivas apresentadas pelo governo no âmbito da educação, o programa contemplou tanto a questão da formação inicial como favoreceu a permanência do aluno no ensino superior.

Diante disso, considerando a estrutura e conjuntura em que o PIBID está inserido, cabe analisar também, neste relatório de pesquisa, o histórico e as contradições presentes na implementação do programa.

Para tanto, as discussões sobre as normativas do PIBID, nesse subtópico, estão entorno de análises dos objetivos do programa. Posteriormente, no próximo capítulo serão apresentados os editais, dados de concessões de subprojetos, as bolsas em âmbito nacional e estadual, assim como as entrevistas realizadas com os coordenadores

[36] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007)

institucionais e da UEMS e UFMS. Dessa forma, inicia-se a investigação a partir da apresentação dos objetivos do referido programa.

De acordo com artigo 3º da Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 os objetivos do PIBID são:

> 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.

Tendo em vista os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, observa-se que os objetivos do programa demandam um caráter compensatório, na medida que abarcam questões compatíveis às necessidades da nova reestruturação produtiva. Tais questões estão evidenciadas nas expressões "[...] participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar", e em relação ao objetivo que destaca "incentivar as escolas públicas de educação básica mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes".

Nota-se, então, que a formação inicial, agregada de competências polivalentes, como a inovação, interdisciplinaridade e tecnologia, juntamente ao incentivo à escolarização para capacitação do trabalhador, assim como previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, indicam aproximações à uma tendência que prevê o incentivo da educação pública voltada para a formação de competências exigidas pelo mercado.

Sobre isso, Antunes (2002) esclarece que com a instauração de uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, o toyotismo e suas consequências estruturais exigiram um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de uma "maior realização no espaço do trabalho".

Para reforçar tal afirmação, verifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 9.394, de 20 de novembro de 1996 foi aprovada como uma das normativas que designou a responsabilidade da educação como formadora para trabalho. Isto posto, destaca-se o art. 1º § 2º que salienta "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social", e o art. 2º quando é explicitado que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Portanto, percebe-se que os objetivos do PIBID, assim como outras normativas definidas no âmbito da educação após 1990, e continuadas nos anos 2000, configuram as determinações exigidas pelo novo tipo de trabalho. Freitas (2002), ao discutir a formação de professores, ainda ressalta a adequação das Diretrizes Curriculares a partir do ano de 1997, via MEC e CNE, com vistas a moldar a formação docente às demandas do mercado mundializado. Sendo assim, destaca:

> Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada. A necessidade de regulação originária das mudanças ocorridas no âmbito das sociedades capitalistas, no campo da formação de professores – sujeitos depositários da formação das novas gerações –, adquire caráter central, devendo responder a questões como quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e, por último, como avaliá-los nessas tarefas educativas. (FREITAS, 2002, p.151).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as mudanças nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em 1997, juntamente ao documento final das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo CNE em 2001, e homologado em 2002 foram referenciais fundamentais para desenhar o novo perfil para

formação de professores da educação básica. Fato que está diretamente atrelado à regulamentação das normas dos programas de formação docente, inclusive as do PIBID.

Diante disso, observa-se, no âmbito das políticas de formação de professores que a mudança de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) para o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) não apresentou alterações na legislação que definem o perfil da formação docente. Entretanto, o que se verifica, a partir da história das políticas desse período de transição, é que a gestão do governo Lula demonstrou maior intervenção estatal no financiamento das políticas educacionais, em especial as de formação docente, bem como se registra significativa intervenção nas instituições de ensino superior públicas e na implementação de programas.

Por conseguinte, evidencia-se, a partir das análises dos objetivos do PIBID, orientações que podem contribuir com o novo perfil de professor, com as competências necessárias à adequação do novo mercado, assim como salienta Freitas (2002). A inovação, aprendizado de novas metodologias, maior aproximação às tecnologias demonstram aspectos fundamentais para às adequações dessa nova cultura.

Posto isto, as considerações de Freitas (2007) a respeito da formação de professores nos anos 2000, enquanto política compensatória e baseada na epistemologia da prática, pode ser referida também ao PIBID na medida em que alguns de seus objetivos estão empenhados em atender na formação dos futuros docentes apenas em questões técnico instrumentais, as quais foram fixadas mediante as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior. Dessa forma, diante dos objetivos analisados, percebe-se que a proposta do PIBID demonstra um distanciamento das recomendações do 1º documento mundial voltado para a formação docente, apresentado do capítulo II, ***Recomendación relativa a la situación del personal docente*** (1966)[37] e se aproxima da tendência neoliberal fomentada no Brasil a partir de 1990.

[37] . El objetivo de la formación del personal docente debería consistir em desarrolhar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el estabelecimento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la consciência del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como com le ejemplo, al proreso social, cultural y econômico. 20. Odo programa de formación de personal docente debería compreender essencialmente los puntos siguientes: a) Estudios generales; b) Estudio de los elementos fundamentales de filosofia, de psicologia y de sociolagia aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogia experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas; c) Estudios relativos a la disciplina em la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera; d) Prática de la docencia y de las atividades para escolares, bajo la dirección de professores plenamente calificados. 21.1 El personal

O objetivo que explicita a "articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade de ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas", apesar de poder significar a oportunidade de que os estudantes se contatem com o concreto real, e tomem consciência dos problemas educacionais, com vistas a elaborar propostas pedagógicas alternativas ao modelo prático-técnico imposto, esse cometido não se verifica. Ou seja, não se produz no interior do programa o que Gramsci (1999) incita em suas discussões quando cita a valorização das articulações entre as prestigiadas elaborações teóricas, a formação do novo intelectual e a construção do senso comum como uma tarefa política, mais especificamente uma tarefa da "repolitização da política". A subordinação aos parâmetros e diretrizes curriculares e avaliativos, os quais apresentam um engessamento do padrão hegemônico, dificultam possíveis ações e resistências calcadas numa concepção contra-hegemônica.

No entanto, é fato que diálogos e discussões com abertura de propostas de um novo projeto social, e novos delineamentos para a educação podem ser uma significativa oportunidade de pensar uma nova sociedade, porém as políticas da educação, em seu conjunto, não apresentam como intenção reconhecer a apropriação desigual dos bens materiais e culturais da sociedade capitalista, nem sequer a justiça social como sua centralidade da ação pública.

Furlong et al (2000) cita que as políticas educacionais não são postas em prática de forma ingênua e aleatória. No entanto, os atores sociais são reflexos de sua história e valores em um contexto cheio de perspectivas e limitações. Com isso, há sempre uma lacuna presente entre aquilo que desejam os responsáveis pelas políticas e o que realmente se realiza. Ou seja, os documentos, por si, não garantem a integralidade das propostas. Assim sendo, mesmo que as normativas do PIBID, juntamente aos seus objetivos estejam enfatizados por um caráter neoliberal, a partir de interesses vinculados às necessidades dos setores privados, é possível que o acadêmico-bolsista, o professor-supervisor e o coordenador de área, por exemplo, organizem ações de resistência com

---

docente, debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica, em uma universidad o em uma institución de formación de nivel equivalente o em uma escuela especializada em la formación de personal docente. 2. Los programas de formación podrían variar em certa medida según las tareas que hayan de ser assignadas al personal docente em los diferentes tipos de instituciones, tales como las instituciones para niños deficientes o las escuelas técnicas y profesionales. Em este último caso podrían incluirse em esos programas uma experiencia práctica adquirida em la indústria, el comercio o la agricultura. (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 40)

novas propostas de projeto social, principalmente com atividades no âmbito da educação.

De acordo com Martins (1996), assim como o professor desfruta de um papel estratégico na consolidação da hegemonia burguesa nas formações sociais capitalistas, também possui um peso substancial na elaboração de projetos contra-hegemônicos em especial nas formações sociais capitalistas dependentes.

Outro objetivo que deve ser destacado, porém não é apresentado oficialmente nas normativas do programa, mas estabelece relação ao PPA de 2004, principalmente quando se verifica o megaobjetivo I, refere-se à proposta do programa em proporcionar bolsas aos licenciandos com vistas a manter a permanência nos cursos, principalmente naqueles com maior evasão. Dessa forma, mediante as concessões das bolsas[38] do programa é possível verificar uma relação não apenas de formação, mas também de rendimento dos participantes, principalmente dos bolsistas acadêmicos. Circunstância que ao ser analisada demonstra contradições típicas do modo de produção capitalista.

Mesmo que a ideia de bolsas assistenciais que acompanham a implementação de alguns programas, aqui em especial o PIBID, seja uma estratégia do governo de propiciar a inclusão social e minimizar as desigualdades sociais, diante do sistema produtivo vigente, algumas contradições são discutidas. Sposito e Corrochano (2005), por exemplo, desvelam um caráter assistencialista no processo de concessão de bolsa do Governo Federal, numa dimensão de resignação e dependência. Para os autores, as transferências de renda, em valores que não equivalem à realidade social, ganham um caráter de conformação e dependência do Estado.

Na mesma perspectiva, Matheus (2011, p. 369) faz críticas a respeito da relação dessas bolsas com o trabalho do professor, e assim destaca que:

[38] Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R$ 400,00 (quatrocentos reais).
Supervisão – para professores de escola pública de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais). (BRASIL, 2013)

> Enquanto bolsas para estudantes configuram-se uma remuneração cuja função é permitir dedicação aos estudos – não sendo necessário, nesta situação, dividir o tempo com outra forma de trabalho – para professores em serviço, seja na educação básica ou superior, a concessão de bolsas opera de forma compensatória frente às novas demandas que são colocadas, "alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente" (Freita s, 2007 p. 1209), tanto na educação superior quanto básica.

Dessa forma, ao analisar tal objetivo do programa, verifica-se contradições por que da mesma maneira que o programa proporciona, em certa medida, a permanência no ensino superior dos indivíduos provenientes das classes de baixa renda, também se denota as concepções assistencialistas e compensatórias, que objetivam formar e capacitar os professores para o novo mundo do trabalho. Além disso, ressalta-se que o valor da bolsa acadêmica não garante a permanência dos alunos no ensino superior, nem mesmo que os mesmos não precisarão de outra ocupação para se manter na universidade, assim como será discutido no próximo capítulo. Desse modo, parece, então, que a proposta de bolsas estabelecida pelo governo PT se trata de uma estratégia para minimizar as fraturas sociais, de modo a compensar o avanço do capital, seja no processo de formação de professores, seja na tentativa de reduzir o caos social, em condições ainda desiguais, ou seja, mediante baixo subsídio financeiro.

Mesmo que os objetivos do programa indiquem aspectos contraditórios, de forma que se alinham às determinações neoliberais e da restruturação produtiva, e em contrapartida, também evidenciam possibilidades contra-hegemônicas, é necessário compreender outros elementos que compõe a implementação do programa. Portanto, segue no próximo capítulo o histórico da implementação do PIBID a partir das análises dos editais, da quantidade de bolsas e subprojetos destinados nacionalmente e no estado do Mato Grosso do Sul, desde o primeiro edital até o ano de 2015.

Para tanto, foi definido investigar, quando abordado o cenário regional, a implementação do programa nas duas universidades públicas principais do Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Além disso, almeja-se ainda, obter informações dos coordenadores institucionais a respeito das contribuições sociais e pedagógicas previstas pelo programa.

Com isso, pretende-se no próximo capítulo apresentar, de forma ampliada, a história da implementação do PIBID nacionalmente, mas em especial sua materialização no estado do Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL

Esse capítulo tem por objetivo compreender a implementação do PIBID no contexto nacional e, em especial, identificar as singularidades de sua materialização em duas universidades públicas do Mato Grosso do Sul, nesse caso, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Cabe salientar que os referenciais teóricos apresentados nos capítulos I e II se tratam de pressupostos que podem desvelar as possíveis contribuições e contradições presentes no processo de implementação do programa. Sendo assim, a reestruturação produtiva, as políticas neoliberais mundializadas, juntamente às particularidades das políticas de formação docente do caso brasileiro, principalmente no período do governo PT, são fatos *a priori* que influenciam diretamente as análises a respeito do PIBID.

Isto posto, definiu-se o capítulo organizando-o em dois tópicos. O primeiro tem como propósito apresentar a história da implementação do PIBID em âmbito nacional, desde sua criação, em 2007, até o ano de 2014. No mesmo tópico, analisa-se, também, as normativas, editais e documentos que contemplam o PIBID como um todo, além dos dados relacionados à quantidade de bolsas em todo Brasil.

O segundo tópico discute, de forma mais específica e singular, os dados, documentos e as entrevistas relacionadas ao PIBID e às universidades públicas do Mato Grosso do Sul investigadas: a UEMS e a UFMS. Os elementos centrais para análise e discussão no referido tópico são: a quantidade de subprojetos, de bolsas, os documentos internos, via Capes, vinculados à implementação do programa nas duas universidades, juntamente às entrevistas realizadas com os coordenadores institucionais.

Diante disso, almeja-se que esse capítulo contribua com reflexões a respeito das políticas de formação de professores, bem como sobre as perspectivas e contradições do PIBID/MS diante da complexidade estrutural e conjuntural constituídas a partir do modo de produção capitalista.

3.1 Institucionalização do PIBID

A implementação do programa se materializou mediante editais que foram abertos de maneira gradativa, ou seja, a cada edital o PIBID foi sendo ampliado tanto em relação à participação de diversas instituições e licenciaturas, quanto à intervenção dos diferentes setores administrativos (público/privado). Desse modo, em dezembro de 2007, o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 contemplou apenas as instituições federais de ensino superior (IES), e algumas licenciaturas que demonstravam, no contexto da educação básica, a carência de professores, e no ensino superior um contigente significativo de evasão. São elas: Física, Química, Biologia e Matemática. (BRASIL,2013[39]).

Diante das deficiências detectadas no cenário da educação básica e educação superior, o governo do PT, na tentativa de superá-las, criou programas voltados para a permanência no ensino superior e para a "melhoria da qualidade da educação básica", segundo a lógica da escolarização moderna, a qual baseia-se na valorização dos saberes essenciais priorizados nas normativas educacionais, inclusive nas avaliações de larga escala. Desse modo, o PIBID se materializou em 2008, com referência em seu primeiro edital aberto no final de 2007.

O sucesso do PIBID, com relação aos objetivos propostos, foi indicado pelos relatórios de gestão, e assim, resultou na ampliação do programa, que ainda permanece em vigência. Porém, essa expansão ocorreu de forma paulatina, assim como está exibido no histórico dos editais, logo abaixo. (BRASIL,2013[40])

Histórico de editais:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias,

confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;

[39] Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em: 15/10/2015.
[40] Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em: 15/10/2015.

- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas quequeiram implementar o Pibid em sua instituição.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade. (BRASIL,2013[41])

De forma geral, observa-se que inicialmente o PIBID apresentou-se voltado ao setor público. Nos dois primeiros editais o programa se restringiu, exclusivamente, à atender as instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. No entanto, em 2010, diante da influência neoliberal, o programa abriu um edital, que além de incorporar a participação das instituições públicas municipais, também contemplou as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Além disso, em 2013, o programa passou a atender as instituições privadas com fins lucrativos, para grupos específicos (alunos do PROUNI), mesmo sendo desenvolvido por designação de fundos públicos. Esse fato foi consubstanciado pelo caráter neoliberal ainda presente no período do governo PT, e que de certa maneira, estabeleceu significativas ações voltadas aos interesses do mercado. A respeito disso Neves e Fernandes (2002) esclarecem que essas políticas, no âmbito da educação, por meio de programas de educação profissional focalizados, com execução para além do foco neoliberal, atribui determinados parceiros, ora para prestação de serviços educacionais, ora em organizações sociais, representadas na maior parte pelas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Como consequência, as verbas públicas passam a ser investidas diretamente no setor privado, com e sem fins lucrativos. Mesmo que o PIBID tenha apresentado maiores percentuais de destinação de bolsas no setor público, a partir do edital de 2010, uma quantidade significativa de financiamento público passou a ser destinada às

[41] Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em: 15/10/2015.

instituições filantrópicas e, em 2013, iniciou-se a participação das IES privadas com e sem fins lucrativos, assim como destacado na figura 1:

Figura 1 - Percentuais de subprojetos apresentados ao PIBID no ano de 2013, por setor administrativo

Fonte: CAPES (2014).

Organização: MACIEL, 2016.

Na figura 1, verifica-se que o percentual de subprojetos do PIBID aprovados nas universidades privadas com fins lucrativos, em 2014, foi de 1,5%, ou ainda 45 subprojetos. Nas instituições privadas sem fins lucrativos, foram 21%, ou 630. E no setor público foram 77,5%, ou 2.322 subprojetos. De um total de 2997 subprojetos abertos, 22,5% foram instituídos no ensino superior privado, com e sem fim lucrativo.

Esse quadro mostra um percentual inferior das IES privadas com fins lucrativos quando comparado às outras duas categorias administrativas. Algumas questões podem indicar o baixo percentual de subprojetos apresentados pelo referido setor, tendo em vista os critérios definidos pela CAPES no edital de 2013. Entre os preceitos estabelecidos, foi determinado que "considerando o disposto na Portaria Capes nº 59/2013, a Capes não repassará recursos de custeio para as IES privadas com fins lucrativos. Neste caso, os projetos executados pelas IES deverão contar com contrapartida financeira da própria instituição, no valor de R$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando participante, até o limite de R$30.000,00 por subprojeto, por ano" e que "a concessão de bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura de IES privadas com fins lucrativos será limitada aos participantes do ProUni".

Tal contexto delineado acima implicou na disposição das instituições privadas com fins lucrativos em investir financeiramente no programa para viabilizar a formação inicial para seus alunos “clientes”. Com isso, evidenciou-se que a condição estabelecida para as instituições com fins lucrativos apresentava riscos financeiros com possíveis impactos ao interesse central das empresas da educação (extração de mais-valia). Este fato pode ter contribuído para que esse setor não tivesse significativo percentual na abertura de subprojetos, assim como houve no setor público e nas instituições privadas sem fins lucrativos.

A respeito da centralidade da mais-valia no interior da organização capitalista, Frigotto (2005, p.242) destaca que:

> Sabemos que a natureza estrutural das relações sociais do sistema capital é a mesma em qualquer parte do mundo, tendo a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pelos capitalistas e, como decorrência, a extração da mais-valia (absoluta e relativa) como elementos centrais. Todavia, pelas contradições internas e pela luta intra e entre classes e frações de classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais em formações histórico-sociais específicas.

Tal efeito descrito na citação de Frigotto (2005) pode ser demarcado, na educação, pelo empresariamento do ensino superior. Como destaca Neves (2001) aproximando às questões da formação docente, pode-se considerar a prioridade de tais empresas sobre a questão do lucro em detrimento, no caso do PIBID, de investimentos financeiros em programas que podem favorecer a formação inicial dos alunos.

Conforme os dados do Inep de 2014, a predominância de instituições do ensino superior no setor privado, registra a cobertura de 78,1% do total das IES. Nota-se, em contrapartida, que o PIBID aponta maior prevalência de subprojetos no setor público, com índices bem superiores em comparação ao ensino superior privado. Desse modo, apesar da lógica neoliberal, privatista e filantrópica ser verificada no histórico da implementação do PIBID, verifica-se que até 2014 ainda houve maior participação de subprojetos no setor público do que no setor privado.

Por conseguinte, mesmo que tenham ocorrido mudanças políticas no país nos anos 2000, no período do governo PT, identificou-se, também, continuidade, tanto nas estratégias adotadas na macroeconomia, como nas condições estabelecidas nas políticas

públicas, em especial, o incentivo à participação do "terceiro setor"[42], acionado em parceria com o setor público. Essas ações referem-se às estratégias de manutenção do capital, inclusive desenvolvidas na implementação de programas como o PIBID.

Assim, mesmo que se tenha apresentado programas de incentivo ao ensino superior público com maior intervenção estatal, quando comparado aos governos anteriores, e de fato, o Censo de 2012 tenha indicado um crescimento das universidades públicas brasileiras, identifica-se um gradativo incentivo do PIBID, a partir de 2013, voltado para instituições privadas.

Para ampliar a discussão sobre a implementação do programa, cabe reforçar que o PIBID se refere à um programa caracterizado pela concessão de bolsas. Tais bolsas são destinadas para acadêmicos das licenciaturas; professores de escola pública do ensino básico, denominado supervisor; professores das instituições de ensino superior (IES), sob as funções de coordenador de área (responsáveis pelos subprojetos nas licenciaturas); coordenador de gestão (responsáveis pelos processos educacionais); e coordenador institucional das IES (organizam e administram a abertura de subprojetos). Todos os participantes do programa recebem bolsa, porém, com valores específicos.

Os valores dessas bolsas são definidos com base nas funções de cada participante do programa. Verifica-se mediante as aberturas dos editais, desde 2007, que os valores das bolsas tiveram algumas mudanças. No entanto, a partir dos veículos de informação do programa atualizados, os valores das bolsas são os seguintes: a) bolsa de Iniciação à docência, que subsidia os estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto, tem o valor de R$ 400,00 (quatrocentos reais); b) bolsa de supervisão, direcionadas para os professores da escola pública de educação básica, apresenta um valor de R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); c) bolsa de coordenação de área e de coordenação de gestão de processos educacionais tem o valor de R$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); d) bolsa de coordenador institucional, destinada para o

[42] o isolamento (mediante a "setorialização" de esferas da sociedade) e a mistificação de uma sociedade civil (definida como "terceiro setor"), "popular", homogênea e sem contradições de classes (que no conjunto buscaria o "bem comum") e em oposição ao Estado (tido como "primeiro setor", supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado ("segundo setor", orientado pela busca do lucro), contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade. O debate sobre o "terceiro setor" não é alheio a esta questão. Ideologizando este conceito, segmentando as lutas em esferas (ou "setores") autonomizadas, desarticulada da totalidade social, personificando o Estado, o mercado e a sociedade civil, numa clara homogeneização desta última, escamoteando o verdadeiro fenômeno: a desarticulação do padrão de resposta (estatal) às seqüelas da "questão social", desenvolvido, a partir das lutas de classes, no *Welfare state*. Com tudo isto, o conceito e o debate sobre o "terceiro setor" presta um grande serviço ao capital e à ofensiva neoliberal, nesta luta pela hegemonia na sociedade civil, no interior do processo de reestruturação do capital. (MONTAÑO, 2010, p. 15-16)

professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, possui o valor de R$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) (BRASIL, 2013).

Diante disso, segue a tabela 4, que apresenta o percentual de concessão de bolsas, e o percentual de instituições do ensino superior por esfera administrativa e por região do país:

Tabela 4 – Relação entre a expansão do ensino superior e a expansão das bolsas do PIBID por região

	% de instituições do Ensino Superior no setor privado	% de instituições do Ensino Superior no setor público	% de bolsas PIBID no setor privado	% de bolsas PIBID no setor público
Centro-Oeste	91,7%	8,3%	10,1%	89,9%
Sudeste	87,0%	13,0%	28,4%	71,6%
Sul	90,0%	10,0%	38,4%	61,5%
Nordeste	85,2%	14,8%	2,3%	97,7%
Norte	83,3%	16,7%	2,3%	97,7%

Fonte: CAPES, 2014; INEP, 2014.

Organização: MACIEL, 2016

Antes de iniciar a análise por região, com referência à tabela 4, é importante considerar que o maior percentual de bolsas concedidas pelo PIBID se concentra no ensino superior público, assim como a concessão de subprojetos. Dessa forma, cabe mencionar, conforme os dados coletados no sítio da CAPES, que 82% do total de bolsas concedidas pelo programa são direcionadas para o setor público, enquanto os outros 18% se destinam ao setor privado.

Com relação à expansão do ensino superior por regiões, verifica-se, conforme a tabela 4, que as regiões que apresentam o maior percentual de instituições de ensino superior no setor público se localiza no Norte e o Nordeste do país, com valores de 16,7% e 14,8%, respectivamente. Ressalta-se ainda que as bolsas designadas para o ensino superior público também indicam maior percentual nessas mesmas regiões, ambas com 97,7%.

No entanto, apesar do maior índice de concessão de bolsas das instituições públicas se registrar nas regiões Norte e Nordeste, em todas as outras regiões esse quadro se mantêm em quantidade significativa no setor público, porém, em percentuais menores. A região Centro-Oeste, por exemplo, mesmo que apenas 8,3% das

instituições de ensino superior sejam da categoria administrativa pública, as bolsas destinadas a esse setor ainda atingem 89,9%.

As regiões Sul e Sudeste mostram percentuais de 10,0% e 13,0%, respectivamente, com relação ao percentual de instituições de ensino superior no setor público, e as bolsas designadas para esse setor alcançam índices de 61,5% e 71,6%. Dessa forma, o total de bolsas destinadas ao setor privado reporta 38,5% na região Sul e 28,4% na região Sudeste.

Tal cenário apresentado sobre as regiões Sul e Sudeste merece destaque, pois refere-se aos maiores percentuais de bolsas voltadas para o setor privado. Isso relaciona-se com o fato de serem regiões com significativa quantidade de IES de categoria administrativa privada, o Sudeste com 980 instituições privadas, de um total de 1.126; e o Sul com 362, em um total de 402 (INEP, 2014). Ou seja, são duas regiões que apontam um relevante movimento do capital na educação superior, e por conseqüência, o maior montante de recursos públicos no setor privado.

Essa relação público/privada também apresenta um cenário aproximado quando comparada ao número de matrículas das licenciaturas, haja vista que o PIBID se trata de um programa exclusivamente voltado para licenciatura. Dessa forma, das 1.466.632 matrículas realizadas nesta área, em 2014 (INEP 2014), apenas 6,1% receberam bolsa PIBID (CAPES, 2014). E das matrículas ocorridas, 604.623 constituíram-se no setor público, e dessas, apenas 12%, ou 72.845 sujeitos matriculados nas licenciaturas neste setor receberam bolsa PIBID. Com um percentual inferior, de 1,8%, o setor privado indica a designação de 13.028 bolsas de iniciação à docência (CAPES, 2014), sendo que são 862.012 matrículas nas licenciaturas neste setor. (INEP, 2014) Apesar de representar um percentual menor, verifica-se que, durante um ano, R$ 62.534.400,00 de recursos financeiros foram destinados às instituições de ensino superior privada, mesmo se tratando de recurso público. No setor privado com fins lucrativos, foram apenas 298 bolsas, situação analisada anteriormente quando explicitado a quantidade de subprojetos no setor privado com fins lucrativos.

Tal circunstância merece destaque, e traz ao fundo a discussão de Peroni; *et al* (2009), ao discutirem a relação da parceria público-privada no contexto das políticas neoliberais como estratégia de superação da crise do capital. Percebe diante das normas, da abertura de editais, dos dados do programa, juntamente à expansão do ensino superior e das licenciaturas, que essas circunstâncias estão atreladas às iniciativas de um

Estado burguês, que apresenta como centralidade reduzir o seu papel no âmbito do financiamento das políticas sociais, e em contrapartida, fomentam a participação privada nos projetos e programas públicos.

No entanto, a contradição relacionada à quantidade absoluta de instituições de ensino superior privada (84,7%), a quantidade de matrículas de licenciatura nesse setor (58,7%), e a quantidade de bolsas destinada às IES particulares (18%) pode ser evidenciada a partir das discussões no âmbito do ensino superior trazidas por Dourado (2005) e Sguissardi (2000). Estes autores abordam a falta de qualidade do ensino superior privado associada à lógica do mercado. Por conseguinte, entendem que a partir do processo de empresariamento, mercadorização e segmentação do ensino, ocorre uma tendência de dissociação entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior privado, com designações institucionais tipicamente de ensino.

Dourado (2005) ainda reforça a discussão quando aponta a função social que o processo da indissociabilidade do tripé do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) vem atribuir para esse nível de ensino, e o que foi provocado pelas mudanças estabelecidas nesse entendimento, principalmente a partir de 1996, com a LDB:

> Essas mudanças no campo refletiram-se na função social da educação superior: ao romper com o princípio histórico da defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ao alterar a identidade das universidades já constituídas e consolidar a instituição de novas universidades mercantis; e, por meio de ajuste mercadológico, ao permitir a criação de centros universitários que, a despeito de gozar de algumas prerrogativas das universidades (autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas, dentre outros), se caracterizam como instituições tipicamente de ensino. (DOURADO, p.111)

Situação vinculada ao PIBID, na medida em que o programa se associa às atividades de ensino (com organização de reuniões com os participantes do programa), pesquisa (o programa destina verbas para que os alunos participem de congressos) e extensão (com atividades nas escolas públicas). Ou seja, circunstância que pode contribuir para a manifestação de menor interesse das IES privadas quando comparada às IES públicas, porque pressupõe que as instituições involucradas devem contribuir com tal proposta oferecendo condições para a pesquisa e extensão, bem como dispobilizar e propriciar a participação dos estudantes nessas ações, porém o foco de atuação institucional no setor privado é o ensino.

Mediante as discussões apresentadas por Dourado (2005) e Sguissardi (2000), o que se pode evidenciar é que no setor privado do ensino superior há maiores indícios das instituições se caracterizarem como tipicamente de ensino, e desse modo pode repercutir diretamente no baixo percentual de bolsas do PIBID destinadas ao mesmo setor, quando comparado ao percentual do setor público.

Além das evidências teóricas apresentadas anteriormente, os requisitos estabelecidos pelas normas do programa também podem não favorecer a maior participação das IES privadas. A disponibilidade e interesse de um professor para que um subprojeto seja aberto, por exemplo, nas universidades privadas se torna uma questão com maior complexidade diante do cenário funcional do corpo docente. Diferentemente das IES públicas em que o professor trabalhador possui um quadro funcional de exclusividade, nas IES privadas o vínculo empregatício é por meio de contratação, e nem sempre em uma única instituição, fato que precariza o trabalho docente e a sua disponibilidade para realização de projetos.

Outra situação que merece ser salientada refere-se às exigências para o aluno bolsista participar do programa. Segundo as informações no site do programa, o aluno bolsista precisa dedicar-se ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto; elaborar portfólio com registros das atividades desenvolvidas; e apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES, além de que nas instituições privadas com fins lucrativos esses alunos devem ser ingressos a partir do PROUNI. (BRASIL, 2013). Tais fatos, associados ao baixo valor da bolsa de iniciação à docência, pode indicar dificuldades, tendo em vista que R$400,00 pode não suprir nem com as mensalidades dos cursos de licenciatura, muito menos com a subsistência dos acadêmicos. E, em relação à carga horária obrigatória para se manter no programa, essa também pode caracterizar mais um entrave, pois pode dificultá-los a adquirir um emprego com uma renda maior, discussão que será aprofundada mais à frente.

Em suma, mesmo que o percentual de bolsas no setor público não contemple nem 7% dos licenciandos, é importante considerar que o PIBID demonstra em seu histórico significativa expansão no contexto geral, inclusive sendo ampliado para o setor privado. Considerando isso, o próximo subtópico pretende verificar e analisar, de forma detalhada, a quantidade de bolsas do PIBID em cada abertura dos editais.

3.2. Expansão do PIBID em âmbito nacional

Da mesma forma em que o programa, no decorrer da abertura de editais, foi sendo ampliado para as diversas IES, licenciaturas e os diferentes setores administrativos, a quantidade de bolsas também aumentou proporcionalmente, assim como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 5: Quantidade de bolsas do PIBID/nacional aprovadas por edital (2007-2014)

Editais	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2013/2014
Número de bolsas	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	37.845	90.254

Fonte: Relatório de Gestão (2009-2013); Número de IES e projetos participantes em 2014 – CAPES/PIBID Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. CAPES (2014)

Salienta-se que o último edital do PIBID refere-se ao ano de 2013, e no ano de 2014 ainda houve uma ampliação de bolsas vinculadas ao edital de 2013. Porém, a quantidade de bolsas mantidas ou perdidas no ano de 2015 não foram atualizadas no site da CAPES/PIBID. Por isso, a tabela apresentada aponta o número de bolsas somente até 2014, período da referida atualização. Como os documentos Ofício Circular nº 68/DEB/CAPES e Ofício nº 317/2015 – CGV/DEB/CAPES evidenciam, de certo modo, supostas intenções de cortes de bolsas do programa a partir do ano de 2015, esse período será discutido mais à frente após as análises das bolsas até 2014.

Assim, na tabela 5, nota-se que houve um aumento significativo no número de bolsas do programa, desde o ano de sua implementação, em 2007, até o ano de 2014. O menor valor, indicado no edital de 2010, se trata do início da participação das instituições filantrópicas e confessionais sem fins lucrativos.

Conforme a última atualização pelo site, no ano de 2014, 90.254 pessoas incorporaram o valor da bolsa à sua renda. Dessas bolsas, 73.976 foram voltadas para o setor público e 16.278 para o setor privado, ou seja, este último recebeu 18% dos recursos públicos destinados em bolsas. Tendo em vista que a distribuição destas bolsas ocorre com relação às funções estabelecidas no programa, o que se observa é que o

maior percentual está designado às bolsas de iniciação à docência, afinal o objetivo central do programa é atender a formação inicial dos alunos no ensino superior. Apesar de não ser a principal intenção do PIBID, mas essa situação indica favorecer a permanência de alguns alunos na universidade.

Dessa forma, se faz necessário identificar a quantidade de bolsas destinadas aos alunos bolsistas e aos outros participantes do programa. Segue, então, na tabela abaixo os registros das quantidades de bolsas por função destinada aos participantes do PIBID:

Tabela 6: Quantidade de bolsas por função dos bolsistas do PIBID nacional (2013-2014)

Tipos de bolsas	Coord. Institucional	Coord. de gestão	Coord. de área	Supervisão	Iniciação à Docência
Quantidade de bolsas	**313**	**455**	**4.924**	**11.717**	**72.845**

Fonte: Relatório de Gestão (2009-2013). CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014)

Organização: MACIEL, 2015

A tabela 6 confirma a possibilidade do PIBID em propiciar a permanência de alguns alunos dos cursos de licenciatura, de modo que apresenta entre 2013 e 2014 a quantidade de 72.845 alunos que foram contemplados com o valor de R$ 400,00 mensais durante suas trajetórias acadêmicas.

No entanto, assim como se verifica nos editais do PIBID/UFMS, o programa possui uma organização de seleção calcada em um processo baseado na meritocracia. Ou seja, existem alguns critérios de seleção e classificação de desempenho técnico que determinam a participação dos alunos no programa semelhantes às exigências previstas para a inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), situação que impossibilita a presencia de estudantes trabalhadores, e/ou de baixo rendimento academico. Conforme o edital do PIBID/UFMS (2014) “os acadêmicos serão classificados de acordo com a ordem decrescente da média ponderada (Mp) de dois itens: 1. O Índice de Desempenho Acadêmico (Ida); 2. Análise de Currículo (AC)”.

Os critérios eliminatórios também apresentam uma concepção meritocrática, na medida em que não permitem a seleção do aluno que tenha duas reprovações em seu histórico escolar no semestre anterior à seleção do programa, e também há a exigência de ter média de aproveitamento pelo menos igual ao índice de desempenho acadêmico do curso de Licenciatura em que estiver matriculado. (CAPES, 2014)

Nesse sentido, Frigotto (1995) destaca que a lógica neoliberal vem fundamentar políticas educacionais que se traduzem na instauração da meritocracia como carro chefe da profissionalização e valorização docente. Em decorrência do prestígio dos princípios da liberdade, defesa da propriedade privada e indivudualismo, a concepção meritocrática surge ideologicamente como um reforço de culpabilização do indivíduo por seu sucesso e seu fracasso, totalmente descolada de influências ou méritos coletivos.

Com isso, percebe-se que apesar do PIBID estar inserido no contexto do Plano Plurianual de 2004-2007, o qual fixa como um de seus megaobjetivos a inclusão social e a distribuição de renda, o critério seletivo do programa esteve mais aproximado dos interesses neoliberais, delineados pela meritocracia, do que por um viés social.

Outro aspecto importante de ser enfatizado com relação à execução do programa, é a relevância sobre as bolsas destinadas ao professor supervisor do PIBID, como indica a tabela 6. Considera-se que esse quadro pode contribuir como uma complementação da renda desses docentes da escola pública, na medida em que os professores da educação básico de todo Brasil vivem uma condição de trabalho precária, inclusive relacionada aos baixos salários estabelecidos nos diversos estados e municípios. Dessa forma, essa circunstância encontrada no interior do programa possibilita que esses professores participantes aumentem sua renda ou não ampliem demasiadamente sua jornada de trabalho.

Mesmo considerando essas duas situações, de permanência e complementação da renda, cabe refletir em que medida os valores dessas bolsas permitem que os alunos e professores não necessitem, de fato, recorrer a outras rendas e a outro tipo de trabalho, inclusive atividades laborativas fora do campo da educação.

Na entrevista com os coordenadores institucionais da UEMS e da UFMS, ambos indicam a importância das bolsas do PIBID, principalmente de iniciação à docência, que favorece à permanência dos alunos nas licenciaturas, no entanto fazem algumas ressalvas sobre as tensões geradas diante dos valores das bolsas.

Afirma o Coordenador institucional - UEMS:

> [...]a bolsa que o valor deveria ser mudado é a de iniciação à docência, porque realmente, assim, R$400,00 há cinco anos atrás, que era em 2011, esse valor em 2011 pra hoje, a defasagem já é muito grande (...) Então hoje o valor ideal seria uns R$600,00 ou R$650,00, porque aí a gente teria uma procura maior de bolsistas, de alunos, para preencher as bolsas. Por exemplo, esse edital que está aberto aí, é para a lista de espera, porque eu sempre tinha uma lista de espera, às vezes em um projeto com 24 bolsistas, eu tinha 10 alunos na lista de espera [...] e 2015 pra cá, houve uma desistência maior, porque no início, no primeiro ano, vamos pegar 2014, o valor da bolsa estava considerável, então não houve muitas desistência, tinha desistência pontuais: o trabalhador que não se adequou ao horário, o aluno que já estava mal no curso e desistiu, um ou outro que não estava cumprindo as atividades. De 2015 pra cá, há um aumento de desistências, que isso pode ser por conta do valor da bolsa também. Então, por exemplo, tem casos de alunos que começou a trabalhar, e não trabalhava. [...] de repente o aluno vai ganhar um salário mínimo para trabalhar quarenta horas, então quando ele consegue fazer essa relação de que, talvez compensa ficar no R$400,00, porque o tempo de dedicação é menor no trabalho, então eu posso me dedicar mais ao estudo, quando ele pode fazer essa análise, então, ele permanece no PIBID. Mas, quando é um aluno carente que necessita pagar o aluguel, pagar a alimentação, e a bolsa não é suficiente, então esse aluno opta por desistir" (COORDENADOR INSTITUCIONAL UEMS, 2016)

E o Coordenador institucional - UFMS:

> Ah, as bolsas, com certeza são bolsas defasadas. Estão nesse valor desde 2010, se eu não me engano. Todas as bolsas, do PIBID, o sistema como um todo tá congelado. As únicas que tem tido aumento, se eu não me engano, são as bolsas da pós-graduação. Mestrado e Doutorado tiveram reajuste nesse período. PIBID, PIBIC e Bolsa Permanência, esses valores estão congelados. Isso com certeza é um problema. É um problema para a permanência dos estudantes no projeto [...]. É o que eu digo, em casos pontuais, a pessoa precisa ter uma renda maior, tem compromisso com os familiares e tal. No PIBID, a CAPES não proíbe explicitamente que nós peguemos alunos que trabalham. Então o aluno pode trabalhar e ter uma bolsa PIBID. Na UFMS nós tínhamos uma norma interna que proibia até 2013. Só que em 2013 um edital da CAPES proibiu de proibir... Parece música do Caetano. A CAPES proibiu de proibir esse acumulo. Então o aluno, ele pode trabalhar e pode receber a bolsa [...] Não se esqueça que a bolsa de PIBID é 400 pilas desde 2009. Então muitas vezes, o aluno tem responsabilidade com a família, tem que se sustentar, ai ele abandona o PIBID, e arruma um emprego e nesse emprego ele vai trabalhar 40 horas por semana. São alunos de cursos noturnos muitas vezes. Então esse é um fator de desistência muito grande. Há claro, aluno que abandona o PIBID, porque chega à conclusão que não quer ser professor. Mas esses são raros (COORDENADOR INSTITUCIONAL UFMS, 2016).

Verifica-se que, diante dos relatos dos dois coordenadores, a bolsa de iniciação à docência, em especial, vem sofrendo um congelamento em seu valor, o que causa desistências dos que necessitam trabalhar em outro local para aumentar sua renda. Ou ainda há, por outro lado, um acúmulo de atividades desses alunos que acabam

participando do PIBID, trabalhando e estudando na tentativa de alcançar um valor em sua renda que permita sua subsistência.

Apesar das informações no site oficial do programa informarem a necessidade de no mínimo 8h de dedicação semanal, observa-se no edital da PIBID/UFMS (2014) a exigência de 20h semanais. Nessas condições, nota-se um contexto de dificuldades de adequação entre estudos, PIBID e emprego (ou ocupação).

Diante dessa contradição, uma questão é levantada, e refere-se à estratégia da UEMS em beneficiar a permanência desses alunos a partir de mudanças nas normas das bolsas de assistência estudantil, o que possibilitou que o aluno tivesse direito de receber ambas as bolsas, e assim, abdicasse da decisão de trabalhar e abandonar o PIBID, ou até mesmo o curso. Sobre isso o coordenador institucional da UEMS salienta:

> Outra questão é que os alunos procuravam outras bolsas complementares, só que ele não podia acumular, né? Então, a universidade pensando nessas questões e em outras questões, ela modificou as bolsas de assistência estudantil que tinha. Por quê? Na Portaria 096 é previsto que o alunos bolsista PIBID poderia acumular bolsa, uma outra bolsa, desde que essa bolsa fosse uma bolsa de caráter assistencial e o aluno não precisasse cumprir carga horária para essa segunda bolsa, mas só que na UEMS as bolsas de assistência estudantil, a bolsa permanência, auxílio moradia e bolsa alimentação, todas essas bolsas o aluno se recebesse precisava cumprir uma carga horária na universidade, ou cinco horas, ou dez horas. E, isso chocava com as normas do PIBID. Aí, a universidade, por essa demanda e por outras demandas, modificou o programa de bolsas assistência dentro da universidade. Agora, ela unificou em uma única bolsa, no valor de quatrocentos reais. Então, agora não tem mais a bolsa permanência, auxílio moradia e de alimentação, mas é uma bolsa do Programa Institucional de Assistência Estudantil, chamamos de PIAE, é de quatrocentos reais, e com méritos socioeconômicos, né? e não precisa cumprir carga horária nenhuma. Então, agora esse aluno pode acumular com o PIBID. Nós temos muitos alunos que recebem quatrocentos reais do PIBID e mais quatrocentos, e com esse valor ele consegue se manter, né? Uma outra bolsa que os alunos tem acumulado, é o vale universidade, porque também o vale universidade mudou a legislação para 2016, que caracterizou como bolsa assistencialista. Então nós temos esses casos, então o alunos tem procurado complementar a renda, porque quatrocentos reais já não é suficiente (COORDENADOR INSTITUCIONAL UEMS, 2016).

Essa situação pode ser apreciada também pelas discussões de Silva (2010, p. 61), quando apresenta debates a respeito da pobreza, desigualdade e política social. A autora destaca, por exemplo, os limites de ampliação de tais políticas e explicita que:

> [...] as políticas e programas, têm, até, incluído pessoas nos processos econômicos de produção e de consumo. Contudo, é uma integração da pobreza e da indigência de modo marginal e precário, criando um segmento de indigentes ou de pobres "integrados", mantidos na situação de mera reprodução.

Fato observado nas falas dos coordenadores que apontam os valores das bolsas de iniciação à docência como defasados em relação à inflação. Do mesmo modo, ocorre com a destinação de bolsa para o professor do ensino básico, que diante da desigualdade de salários do Brasil, assim como discutido por Arelaro e Fernandes (2015), pode ainda não ser suficiente para que outras rendas não sejam necessárias, inclusive fora do campo educacional.

O fato é que apesar de ser verificado uma significativa expansão do PIBID em relação às bolsas, somente 5% das matrículas nas licenciaturas conseguiram, no ano com maior destinação de bolsas (2013-2014), participar do programa e ter acesso a elas. Ou seja, no ano de 2014 existiram 1.466.635 matrículas em licenciatura (INEP, 2014) e 72.845 bolsas de iniciação à docência (CAPES, 2014) destinada aos acadêmicos de todas as licenciaturas. Em relação aos professores, os dados ainda demonstram proporções inferiores, até porque o PIBID se trata de um programa de formação inicial. Dessa forma, de um total de 2.141.676 professores constituídos na educação básica em 2013 no Brasil (INEP, 2013), apenas 11.717 bolsas foram destinadas para essa categoria entre 2013-2014, isso quer dizer que nem 1% dos docentes do país, neste período, recebeu bolsa PIBID, e participou das formações continuadas ocorridas na organização do programa.

No entanto, para que seja possível estabelecer maiores aproximações do PIBID a esse cenário configurado pela contradição das políticas neoliberais, outras questões, nesse momento, podem contribuir para uma discussão a respeito da expansão do PIBID, como é o caso da ampliação das licenciaturas, assim como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 7: Quantidade de bolsas por licenciatura – PIBID/Nacional-2013/2014.

Licenciaturas	**Bolsa Coord. de área**	**Bolsa Supervisão**	**Bolsa Inic. à docência**	**Total**

Artes plásticas e visuais	77	165	1065	1.307
Biologia	478	1.115	6.940	8.533
Ciências Agrárias	241	33	15	289
Ciências Sociais	118	252	1.694	2.064
Dança	29	55	354	438
Educação Física	286	728	4.381	5.395
Educação do campo	52	145	998	1195
Educação Especial	7	12	78	97
Enfermagem	6	11	76	93
Ensino Religioso	6	17	105	128
Filosofia	116	267	1.700	2.083
Física	274	609	3.805	4.688
Geografia	256	581	3.617	4.454
História	281	665	4.142	5.088
Informática	76	193	1.179	1448
Intercultural indígena	65	181	1.343	1589
Interdisciplinar	432	1046	6.571	8.049
Letras	660	1.488	9.125	11.273
Matemática	488	1.149	7.095	8.732
Música	88	201	1.253	1.542
Pedagogia	713	1.889	11.263	13.865
Psicologia	17	41	233	291
Química	372	825	5.261	2.437
Teatro	37	83	546	666

Fonte: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014)

Organização: MACIEL, 2017

Apesar do PIBID ter sido instituído em 2007 para promover somente as licenciaturas de Matemática, Física, Química e Biologia, sendo definido pela própria CAPES como edital 1ª fase, quando o programa foi implementado de fato, em 2009, as outras licenciaturas foram incrementadas, sem critério de preferências ou prioridades entre as mesmas. Isto posto, a condição para que um subprojeto fosse implementado dependeria do interesse de um professor das licenciaturas em participar da seleção e atender aos critérios dos editais, inclusive de um número mínimo de alunos bolsistas participantes.

Entretanto, mesmo que o programa tenha disponibilizado oferta para implementação de todos os cursos de licenciatura a partir de 2009, a tabela 7 mostra que em 2014, ou seja, após cinco anos em que as normativas do PIBID proporcionaram igualdade de oportunidade para os cursos, ainda permaneceu a desigualdade na concessão de bolsas entre tais licenciaturas.

Dessa forma, o que se observa na implementação do PIBID, em âmbito nacional, é a predominância dos cursos de letras e pedagogia, com 11.273 e 13.865 bolsas respectivamente. Em contrapartida, outras licenciaturas apresentaram uma participação de alunos bolsistas com menor representatividade, como é o caso dos cursos de psicologia, dança e teatro que indicam apenas 291, 438 e 666 bolsas.

Outra circunstância que pode ser evidenciada a partir do pressuposto da relação entre produção e escolarização elucida-se, conforme Macedo (2009), com a influência da nova organização do trabalho tanto no setor empresarial como nos diversos segmentos da sociedade. Daí que os saberes predominantes na formação do trabalhador estão atrelados às atividades que garantem maior produtividade para acumulação de riquezas.

Nessa perspectiva, percebe-se mediante os dados das bolsas por licenciatura do PIBID, na tabela 7, juntamente as suas normativas explicitadas anteriormente, que apesar do programa a partir de 2009 proporcionar possível acesso a todas licenciaturas, a engrenagem estabelecida por meio da regulamentação do currículo, principalmente do ensino básico, pode indicar a desigualdade de participação das licenciaturas, tendo em vista a demanda desigual de professores em cada área no ensino básico, que por conseguinte, gera a abertura de mais licenciaturas em algumas áreas do que em outras.

Com isso, verifica-se, por exemplo, que as áreas voltadas para o letramento, e que dão suporte para os índices do Ideb, expressam um significativo número de bolsas, como é o caso da Pedagogia, Letras e Matemática. As áreas que ainda apresentam legitimidade no ensino básico devido sua carga horária ou obrigatoriedade, como é o caso de biologia, física, história, geografia, química e educação física, também demonstram uma quantidade de bolsas considerável, no entanto inferior as que fazem relação à avaliação em larga escala.

Por outro lado, os cursos que ainda não apresentam obrigatoriedade ou legitimidade no ensino básico, devido à sua importância enquanto saber distanciado à nova organização do trabalho, demonstram menor concessão de bolsas em âmbito nacional. Dessa maneira, a psicologia, a dança, o teatro e o ensino religioso indicam destinação de bolsas em quantidade inferior se comparado a outros cursos.

Observa-se, portanto, a partir das análises dos objetivos, editais e dados referente ao PIBID nacional, uma complexidade engendrada no contexto da implementação do programa. Com isso, evidencia-se o PIBID marcado por um caráter compensatório, de significativa importância para os interesses produtivos. Com isso, considera-se que as regulamentações das políticas de formação, como um todo, seguem a lógica desigual e combinada do atual sistema, repercutindo, inerentemente, sobre a organização do programa.

Desse modo, cabe identificar, ainda, se as circunstâncias ocorridas no PIBID nacional influenciam ou se distanciam das singularidades da implementação do programa nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul escolhidas para serem investigadas. Por isso, o próximo tópico pretende apresentar o histórico da implementação do programa na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

3.3. A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul, com referência aos editais de 2007 e 2009

É importante relembrar que o estudo realizado na fase do estado da arte desse relatório de pesquisa permitiu identificar as lacunas presentes nos trabalhos sobre o PIBID. Entre elas, destaca-se a escassez de artigos e relatórios de pesquisa que discutam

o programa vinculado às políticas de formação, em especial, com *lócus* no Mato Grosso do Sul. Por isso, definiu-se analisar a implementação do PIBID no referido estado.

Para discutir o processo de implementação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) busca-se analisar os documentos e dados do PIBID/UFMS e PIBID/UEMS, desde a abertura do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, até o último Edital nº 61/2013 CAPES/ 2013, porém, com a extensão dos dados até 2016. No entanto, somente por uma questão de sistematização do texto, esse primeiro tópico visa apresentar e discutir as singularidades presentes na implementação do programa, referente aos editais de 2007 e 2009.

Assim sendo, destaca-se a seguir os dados referentes ao primeiro edital vinculado somente à UFMS, tendo em vista que o mesmo contemplava apenas as instituições federais do ensino superior:

Tabela 8 - Cursos selecionados no Edital MEC/CAPES/FNDE/2007 – PIBID/UFMS

Curso	Cidade	Nível	Bolsas ID	Bolsas Supervisão	Total
Licenciatura Química	Campo Grande	Ens. Médio	07	02	09
Licenciatura Física	Campo Grande	Ens. Médio	07	02	09
Licenciatura Matemática	CampoGrande	Ens. Médio	07	02	09
Licenciatura Matemática	Paranaíba	Ens. Médio	06	01	07
Licenciatura Matemática	Três Lagoas	Ens. Médio	06	01	07
Licenciatura Matemática	Corumbá	Ens. Médio	07	02	09
Licenciatura Ciências Biológicas	Aquidauana	Ens. Médio	07	01	08
Total			47	11	58

Fonte: Detalhamento de Projeto Institucional – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2008).

Organização: Maciel, 2016

Confirma-se, mediante a tabela 8, o PIBID/MS marcado pela participação das licenciaturas que apresentavam um significativo índice de evasão, do mesmo modo que foi evidenciado no PIBID/Nacional. Assim como previsto no edital de 2007, as licenciaturas definidas nesse primeiro momento foram selecionadas pela UFMS (Matemática, Química, Física e Biologia), no entanto, observa-se como destaque a licenciatura de Matemática, que apresenta maior quantidade de subprojetos e concessão de bolsas.

Sobre esse início de pouca demanda de licenciaturas, bem como a respeito do percentual de bolsas PIBID quando comparado a quantidade de matrículas nas licenciaturas, tanto no Mato Grosso do Sul quanto no cenário nacional, é possível estabelecer relação à reflexão de Taffarel *et al* (2009) que destaca:

> No marco dos balanços e avaliações das políticas neoliberais de educação, que se pautaram de naturezas compensatórias, focais, assistencialistas, o que reconhecemos é o total fracasso. A qualidade da educação básica e superior anunciada pelo Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, não alcançou resultados satisfatórios para a classe trabalhadora, bem como a formação de professores que não vem atendendo as demandas nacionais. (TAFFAREL *et al.*, 2009, p.259)

Com base nisso, identifica-se que o início da implementação do PIBID, por exemplo, não atingiu resultados satisfatórios para a classe trabalhadora, nem mesmo para a formação de professores, de modo que foram destinadas 3.088 bolsas em âmbito nacional, incluindo todos os tipos de bolsas, sendo que a quantidade de matrículas de licenciatura no ensino superior, no ano de 2007, foi de 1.062.073.

No Mato Grosso do Sul foram concedidas apenas 47 bolsas aos alunos do ensino superior da UFMS e 11 para os professores da educação básica. À vista disto, apenas 1,9% das bolsas totais foram designadas aos alunos das licenciaturas específicas e aos professores das escolas públicas no MS. Essa situação se potencializa quando confrontadas as 11 bolsas designadas aos professores supervisores e o alto número de professores do ensino público no estado, que em 2007 chegou a 24.909. Na mesma medida quando comparada a amplitude de alunos de licenciatura da UFMS nesse momento histórico, e a quantidade de bolsas concedidas

Ademais, esse cenário na criação do programa também incluiu a formação inicial voltada exclusivamente para o ensino médio e os anos finais do ensino

fundamental, descartando assim, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil nas atividades escolares. E de forma mais acentuada em relação as restrições determinadas pela CAPES, verifica-se que os subprojetos na UFMS foram delineados, exclusivamente, entorno do ensino médio.

Mesmo que em proporções reduzidas, os possíveis resultados satisfatórios e as possibilidades compensatórias vislumbradas por meio do programa permitiram que tivesse continuidade e se ampliasse. Assim, no ano de 2009 foi aberto o Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior - além de incrementar outras licenciaturas para participar do programa. Logo, foi proporcionada a iniciativa da UEMS em participar e instituir suas licenciaturas no PIBID.

A implementação do PIBID no Mato Grosso do Sul passou a abranger a participação de maior número de estudantes, bem como de professores do ensino básico e professores do ensino superior. Para identificar tal ampliação segue as tabelas abaixo:

Tabela 9 – Quantidade de bolsas referente ao Edital CAPES nº 02/2009 – PIBID/UFMS

Licenciaturas	Nível	Campus	Bolsa ID	Bolsa Supervisão	Bolsa Coord.	Total
Matemática	Ens. Médio	Aquidauana	10	01	01	12
Ciências Biológicas	Ens. Médio	Campo Grande	10	02	01	13
Matemática	Ens. Médio	Ed. aberta e EAD	20	04	01	25
Matemática	Ens. Fundamental	Ponta Porã	10	01	01	12
Pedagogia	Ens. Fundamental	Três Lagoas	10	01	01	12
Pedagogia	Ens. Fundamental	Ed. aberta e EAD	24	04	01	29
Letras – Port./Esp.	Ens. Fundamental	Coord. de Ed. Aberta	24	03	01	28
Total			108	16	07	131

Fonte: Detalhamento de Projeto Institucional – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2010).

Organização: Maciel, 2016

Tabela 10 - Edital CAPES nº 02/2009 – PIBID/UEMS Idem título

Licenciaturas	Nível	Campus	Bolsa ID	Bolsa Supervisão	Bolsa Coord.	Total
Matemática	X	Dourados	24	03	01	28
Ciências Biológicas	X	Dourados	20	02	01	23
Física	X	Dourados	20	02	01	23
Química	X	Dourados	20	02	01	23
Pedagogia	X	Dourados	20	02	01	23
Letras	X	Coord. de Ed. Aberta	24	03	01	28
Total			128	14	06	148

Fonte: Detalhamento do Projeto Institucional – Dados do coordenador institucional.

Organização: Maciel, 2016.

Algumas alterações foram ocorridas no Edital CAPES nº 02/2009, de forma que oportunizou a ampliação de outras licenciaturas e o aumento do financiamento do governo federal. Com isso, observa-se, mediante a tabela 9, que tal edital proporcionou na UFMS um aumento significativo, de 47 para 108 bolsas de iniciação à docência, e de 11 para 16 bolsas de supervisão. No entanto, do total de 10.606 bolsas destinadas nacionalmente no mesmo ano, apenas 124 estiveram voltadas para os alunos da UFMS e para os professores das escolas públicas do Mato Grosso do Sul. Situação que representa 1,15% da quantidade total, o que indica um menor percentual, quando comparado ao edital anterior que indicava 1,9% do total de bolsas em 2007.

Indicada na tabela 10, a UEMS que iniciou sua participação no programa por meio desse edital, apresentou 128 bolsas de iniciação à docência e 14 de supervisão, o que correspondeu à 1,3% de 10.606 bolsas do total nacional no ano de 2009. No entanto, quando somada a quantidade de bolsas concedidas em ambas universidades, considerando também as bolsas de coordenação, identifica-se 279 bolsas designadas ao estado do Mato Grosso do Sul, e que contribuiram com a permanência de alguns alunos no ensino superior e com a complementação da renda dos professores do ensino básico e ensino superior, o que equivale à 2,6% do total nacional.

De fato, nota-se que a partir do edital de 2009, o PIBID sofre uma ampliação no

âmbito das universidades públicas do Mato Grosso do Sul. A expansão na quantidade de alunos dos cursos de licenciaturas que tiveram oportunidade em participar do programa superou as ocorrências do ano de 2007, dando um salto de 47 alunos bolsistas, em 2007, para 236, em 2009. Do mesmo modo, percebe-se um crescimento na participação de professores do ensino básico e do ensino superior, fato que aponta as bolsas para supervisão com um aumento de 11 para 30 bolsas e as de coordenação de área de 7 para 13, nos mesmos períodos.

Mesmo que tal expansão contribua para a permanência dos alunos nas licenciaturas e favoreça a complementação das rendas dos professores do ensino básico e do ensino superior, Matheus (2014, p. 369) explicita que:

> Enquanto bolsas para estudantes configuram-se uma remuneração cuja função é permitir dedicação aos estudos – não sendo necessário, nesta situação, dividir o tempo com outra forma de trabalho – para professores em serviço, seja na educação básica ou superior, a concessão de bolsas opera de forma compensatória frente às novas demandas que são colocadas, "alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente" (Freitas, 2007 p. 1209), tanto na educação superior quanto básica.

Ball (2002, p.5) há algum tempo já alertava para o fato de que as reformas educacionais em curso na escala global, a partir de suas tecnologias políticas de mercado, de performatividade e de gestão, intervêm não apenas no que os professores fazem, mas na identidade profissional, afetam as subjetividades dos professores, já que em cada reforma "estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores".

Nessa perspectiva, o que se considera, a partir de Brito (2007), é que a performicidade, atrelada, também, às avaliações de desempenho, transforma a subjetividade do professor no referido momento histórico, e o faz comprometer-se com a gestão escolar e com os objetivos institucionais, fato que culmina na culpabilização dos mesmos pelos resultados dos alunos. Com isso, ignora-se motivos relacionados às situações de desigualdades sociais, das difíceis condições de trabalho dos professores e das precárias infraestruturas das escolas.

Com isso, tanto a bolsa de iniciação à docência quanto a de supervisão do PIBID acabam exercendo a funcão de compensar tanto a precária condição social determinada para os acadêmicos e professores, quanto para a mudança de identidade, de interação e

de novas competências exigidas pelo mercado e pelo novo tipo de trabalho, em especial do docente, que surge no séc. XX.

Com o mesmo caráter compensatório, mas a respeito das licenciaturas, verifica-se que, apesar do edital de 2009 apresentar uma proposta com maior igualdade entre as licenciaturas, ainda predomina a participação dos cursos definidos pelo edital anterior, com incremento apenas das licenciaturas que demonstram estreita relação às disciplinas obrigatórias do ensino básico e que são relacionadas às avaliações de larga escala, como é o caso da pedagogia e letras.

Dessa forma, uma problemática é aparente desde o primeiro edital, que se refere à desigualdade de bolsas identificadas no estado do Mato Grosso do Sul e no cenário nacional, que mesmo estabelecida a igualdade de oportunidades, não foi possível consolidar uma distribuição justa entre as licenciaturas. Circunstância que possibilita intervenção estatal, pois se refere a um programa de controle do mesmo.

À vista disso, ressalta-se que apesar do Estado aludir a "autonomia" dos entes federados na implementação de programas, o acompanhamento de metas e o controle social devem estar ajustados às determinações e exigências pré-estabelecidas. (MATEUS, 2014). Desse modo, as premissas definidas como pré-requisitos da União, inclusive a demanda e limites de bolsas devem estar em conformidade, e o que não estiver deve ser adequado. Fato que mostra que a desigualdade de distribuição de bolsas entre as licenciaturas não se trata de uma problemática para o Estado.

3.4. A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul, com referência aos editais de 2011, 2012 e 2013.

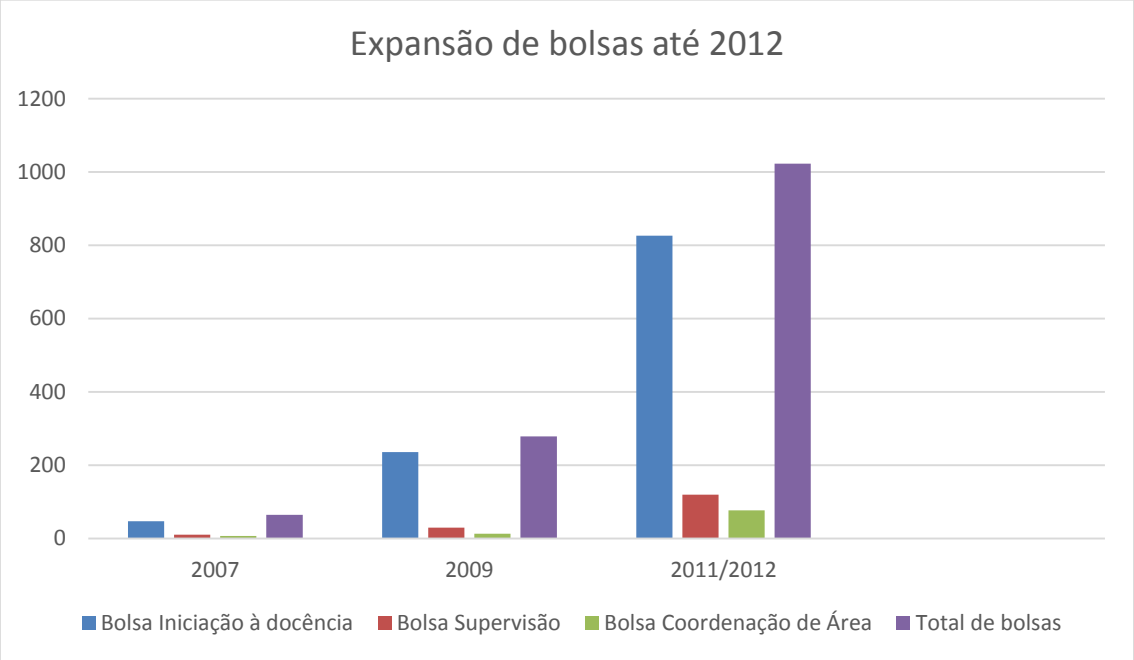
Tendo em vista que os editais iniciais confirmaram a duração de 2 anos dos subprojetos, observa-se que após 2007 ambas as universidades estudadas participaram da seleção dos editais nos anos de 2009 e 2011. E, em 2012, com menos de dois anos do último edital de 2011, foi aberto um novo edital com proposta de ampliação dos subprojetos, ocorrendo mais uma vez a participação das duas universidades. Além desse edital, em 2010 houve abertura de mais dois editais, um com vistas à atender as instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, e o outro voltado para as instituições que trabalhavam na formação de

professores Prolind e Procampo. No entanto, nos dois editais não houve a participação de ambas universidades.

Com isso, mediante dados referentes ao Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral – IPES e ao Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012, para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição, quatro tabelas foram elaboradas e se encontram no anexo I.

Assim, ao sondar os dados no anexo I, nas tabelas 1, 2, 3 e 4, identifica-se que a partir dos editais de 2011, e principalmente o de 2012 com a ampliação dos subprojetos, houve uma significativa expansão na participação dos alunos das licenciaturas da UFMS, da UEMS e dos professores do ensino público do MS, assim como destaca a figura abaixo:

Figura 2: Expansão das bolsas nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul (2007-2012)



Fonte: Dados disponíveis pelos coordenadores institucionais do PIBID/UFMS e PIBID/UEMS.
Organização: MACIEL (2016)

Identifica-se, a partir da figura 2, que as bolsas de iniciação à docência são as que proporcionaram maior impacto no histórico de expansão das bolsas de forma geral. Fato que está diretamente associado à tentativa do governo em incentivar à permanência

de alunos de licenciatura no ensino superior, bem como da formação inicial, assim como proposto pelo governo Lula quando propõem o programa "Uma escola do tamanho do Brasil". Considerando a justificativa de tal programa, que previa "Pensar a educação como uma **ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro** é pensar numa escola do tamanho do Brasil", é possível associar aos objetivos do PIBID, os quais foram discutidos nesse trabalho, e desse modo, por mais um viés evidenciar a importância do PIBID para a formação de novas competências, e por conseguinte, a valorização e manutenção do modo de produção capitalista.

O aumento significativo de alunos bolsistas no programa, os quais demonstram um crescimento na concessão de bolsas de 47 para 826 no período de 2007 a 2012, indica a relevância do PIBID para o governo PT, tendo em vista a sua primeira diretriz do programa "Uma escola do tamanho do Brasil" que previa "a democratização do acesso e garantia de **permanência**".

A magnitude do programa em relação ao impacto de bolsas de iniciação à docência, no Mato Grosso do Sul e em âmbito nacional, apresenta maior destaque devido sua proposta de formação inicial, a qual indica recurso e ideologia necessária para promover transformações na realidade da formação para o trabalho, e por consequência, "na economia brasileira", assim como registrado na proposta inicial do governo Lula.

Sobre essa relação das políticas educacionais e o trabalho, Kuenzer (2009) destaca que:

> A educação brasileira na contemporaneidade é fruto de políticas neoliberais do governo federal, que aparentemente demonstra à população brasileira questões voltadas aos interesses ditos coletivos, mas que na realidade são características da globalização econômica com ações consideradas excludentes, ressaltando aspectos da cultura dominante, em especial, de países estrangeiros que já haviam ditado as políticas públicas, no decorrer da ditadura militar. (KUENZER, 2009, p. 7094)

Tal exclusão prevista por Kuenzer (2009) também pode estar associada à contínua desigualdade de participação das licenciaturas no PIBID, na mesma medida em que o programa sofre um crescimento significativo. Observa-se, a partir do anexo I, nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5, que apesar da expressiva expansão das bolsas, referentes aos editais de 2011 e 2012, a distribuição das mesmas entre os cursos continuam desiguais,

assim como ocorrido nos editais anteriores. Desse modo, ainda predomina a maior participação dos subprojetos e destinação de bolsas nas licenciaturas de Matemática, Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas, cursos de significativo impacto na obrigatoriedade e carga horária da escolarização.

Na entrevista realizada com o coordenador institucional da UFMS, quando questionado sobre a desigualdade de bolsas entre as licenciaturas, explica que:

> Por quê? Porque são os cursos que a gente tem [...] a Matemática tem em Campo Grande, tem em Corumbá, tem Aquidauana, em Três Lagoas, tem em Paranaíba, tem em Ponta Porã. Só falando os presenciais, são seis. Ai tem mais cinco na modalidade EAD, então esse número é por conta de números que nós temos na instituição. [...] Filosofia, só tem um curso na UFMS então só vai ter um PIBID. Ciências Sociais tem dois cursos, mas um é bacharelado. [...] Então esses cursos, são em pequeno número. Não só na UFMS, mas em todas as instituições federais. [...] a Biologia tem em vários lugares. Tem aqui, tem em Três Lagoas, tem em Aquidauana. Tem na EAD. [...] Então se eu tiver 10 cursos de Matemática, eu posso ter 10 PIBIDs. Se eu tiver um curso de Física, eu só posso ter um grupo de PIBID. (COORDENADOR INSTITUCIONAL UFMS, 2016)

E o coordenador institucional da UEMS ao ser interpelado a respeito da demanda e desistências do programa acaba esclarecendo o assunto a respeito da desigualdade de bolsas na medida em que destaca que:

> Então, na UEMS nós tivemos interesse de 100% dos cursos em participar do PIBID, em 2013. Porque os cursos que não estavam em 2009 e 2011, eles começaram a exigir que queriam também ter bolsas para seus alunos, só que são editais da CAPES, e a gente tinha que seguir algumas regras da CAPES. Então, só em 2013 que a gente, não, desculpe, corrigindo, em 2012, é quando a gente consegue colocar todas as licenciaturas, porque a demanda existia. (COORDENADOR INSTITUCIONAL UEMS, 2016)

O que se observa, diante das declarações dos coordenadores institucionais é que, inicialmente, os recursos disponíveis para bolsas do PIBID não oportunizavam igualdade entre os cursos. Ou seja, por regulamentação dos editais elaborados pela CAPES, as instituições do ensino superior, nesse caso a UEMS e UFMS, precisaram seguir os critérios de recursos determinados pela CAPES, o que não proporcionou igualdade de bolsas entre as licenciaturas. No entanto, a partir de 2012, depois de exigências e demanda das licenciaturas que não participavam, foi possível distribuir as

bolsas entre 100% dos cursos da UEMS e entre os cursos que demonstravam procura na UFMS.

Sendo assim, as licenciaturas que aparecem no PIBID/nacional e não aparecem no PIBID/MS, como Ensino Religioso, Teatro, Informática, são cursos que não existem na UEMS e UFMS. E os cursos que aparecem com menos subprojetos ou uma quantidade inferior de bolsas são aqueles instituídos nos campos em menor quantidade, como é o caso da Filosofia e ciências sociais que apresentam apenas um curso de licenciatura cada na UFMS.

Diante disso, e juntamente às análises sobre os editais, percebe-se que existe uma lógica no histórico da implementação do programa que pretende, gradativamente, que a proposta do PIBID atinja todas as licenciaturas. No entanto, aparentemente, pelo relato do coordenador institucional da UFMS, esse descompasso na quantidade de bolsas para alguns cursos, em detrimento de outros, em especial a partir do edital de 2012, esteve mais relacionado à lógica da regulamentação do currículo do ensino básico e superior, que está voltado para áreas de saberes associados à acumulação de riquezas, assim como salienta Macedo (2009). Como consequência, as áreas que não apresentam significância na atual escolarização que forma para o trabalho, acabam por apresentar um número inferior de cursos nas instituições de ensino superior, tanto presenciais como em EAD.

Portanto, uma contradição é revelada no interior dos dados do PIBID, mas exibe sua materialidade vinculada à realidade estabelecida pela conjuntura política neoliberal mundializada, a qual necessita ampliar a formação humana para um interesse central: a produção e acúmulo de riqueza.

Outra circunstância que cabe ser explicitada, e que é apresentada na figura 2, refere-se à complementação da renda dos professores do ensino básico, os quais sofreram considerável abrangência no Mato Grosso do Sul, com ampliação de 11 para 120 bolsas concedidas para supervisão no período de 2007 a 2012. Ocasião que favorece a possibilidade desses professores obterem formação continuada mediante as reuniões de estudos do PIBID, além do auxílio no acréscimo de sua renda.

No entanto, ao investigar a quantidade de docentes no MS, evidencia-se que a quantidade de bolsas destinadas aos professores da escola pública e a formação continuada viabilizada na organização do PIBID, acaba sendo infima. No ano de 2012,

dos 26.922 docentes de MS (BRASIL, 2012), somente 120 professores da escola pública participaram do PIBID. Circunstância que gera possível fragmentação da categoria diante da desigualdade de oportunidade. Mesmo que essa bolsa apresente uma condição compensatória, para suprir os baixos salários do magistério e para contribuir com as adequações de competências para o mercado, a demanda concedida via PIBID, não atinge 0,5% dos docentes do estado.

Ao recapitular as intenções do PPA 2004-2007, o mesmo almejava no megaobjetivo I a inclusão social e a redução das desigualdades sociais por meio de programas sociais, no entanto os dados do PIBID apontam que por meio do programa não foi possível atender nem 0,5% do corpo docente do MS, tanto sob o aspecto da formação continuada quanto em relação à condição social desigual do magistério, quando comparado a outras profissões. De acordo com Altobelli (2008) e Gatti (2010), os professores no Brasil são provenientes das camadas sociais menos favorecida, com deficiente formação educacional, principalmente os do ensino infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Tal situação se prolonga mediante à precária estrutura de carreira e salários, da formação inicial e continuada proporcionados em âmbito nacional.

Diante dos dados, verifica-se que o PIBID, em sua atuação com os professores da escola pública consegue, em proporção insignificante, contribuir para formação continuada. E também não favorece, mesmo que de forma compensatória, a renda desses professores, que em Mato Grosso do Sul apresentam salários e planos de carreira desiguais e defasados, assim como verificado na tabela abaixo:

Tabela 11: Ranking Salarial de municípios do Mato Grosso do Sul no ano de 2012.

Classificação	Município	Piso
1º	Corumbá	2.658,80
2º	Campo Grande	20185,42
5º	Água Clara	1780,00
10º	Dois Irmãos do Buriti	1626,68
16º	Ribas do Rio Pardo	1587,30

30º	Porto Murtinho	1.453,20
40º	São Gabriel +18 municípios	1.451,00
44º	Vicentina	1.360,00
46º	Mundo Novo	1.280,92
50º	Aparecido do Taboado	1.211,36
52º	Pedro Gomes	1.188,00
55º	Jateí	1.082,00
56º	Sonora	1071,72

Fonte: Federação do Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) (2012)
Oganização: MACIEL, 2017.

Não há como isolar o PIBID da situação em que o magistério se estabelece, em especial aqui no MS com referência no ano de 2012. Primeiramente, diante de tais salários apresentados na tabela 11, clarifica-se sobre como compreender a finalidade do PIBID, principalmente no início tal qual uma ferramenta para conter a evasão nas licenciaturas. Os salários, planos de carreira e as condições de trabalho do professor não são atrativos, e o programa por meio das bolsas, tanto a de iniciação à docência quanto a de supervisão, acabam funcionando como compensação dessa condição, de modo a incentivar a formação inicial na licenciatura, a formação continuada por meio da co-formação, e mais do que isso, acabam por treinar os acadêmicos e os próprios docentes para suportar a precariedade estabelecida na educação pública.

Girotto (2013), ao investigar os participantes do PIBID do curso de geografia da UNIOESTE, aponta que a forma com que o PIBID está organizado resulta em sobrecarga de trabalho aos docentes da escola pública, o que dificulta a participação mais efetiva dos mesmos no programa. A bolsa de R$765,00, segundo o autor, foi uma forma que a CAPES encontrou de atrair os professores ao programa, porém, com a carga horária que muitas vezes ultrapassa 40h, o professor da educação básica acaba se sentindo desmotivado, de modo que não é reduzido seu tempo de trabalho quando é integrado ao programa. Essa situação mostra que a forma monetária, isoladamente, não convence e nem supera o excesso de trabalho acumulado ao professor.

Vaillant (2006), ao discutir a profissão docente no contexto da América Latina, destaca que os países do continente latino americano possuem suas variações em relação à profissão docente, no entanto, é possível encontrar alguns pontos em comum entre tais singularidades, os quais indicam o desencorajamento para o ingresso na carreira do magistério. Entre eles: a dificuldade em reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a docência seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; problemas sérios na remuneração e na carreira; esforço massivo em formação, devido a deficiente formação inicial; e a gestão institucional e a avaliação docente não atuarem como mecanismo básico para melhoria dos sistemas educativos.

No Mato Grosso do Sul, por exemplo, no plano de cargos e carreira, a formação continuada por meio de especializações, mestrado e doutorado apresenta um acréscimo de remuneração mínima sobre o salário, sendo que a titulação de doutorado não está inclusa na organização das promoções, o que não acarreta aumento de salário, nem bonificações, assim como mostra a tabela abaixo:

Tabela 12- Plano de carreira do magistério do Mato Grosso do Sul – 20h + 35% de regência

	Níveis	**I** **Sem graduação**	**II** **Com graduação**	**II** **Especialização**	**IV** **Mestrado**
Classes	Coeficiente	1,00	1,5	1,60	1,65
A	1,00	1.669,18	2.503,77	2.670,69	2.754,15
B	1,15	1.919,56	2.879,34	3.071,29	3.167,27
C	1,32	2.203,32	3.304,98	3.525,31	3.635,47
D	1,38	2.303,47	3.455,20	3.685,55	3.800,72
E	1,44	2.403,62	3.605,43	3.845,79	3965,97
F	1,50	2.503,77	3.755,66	4.006,03	4131,22
G	1,55	2.587,23	3.880,84	4.139,57	4.268,93
H	1,61	2.687,38	4.031,07	4.299,81	4.434,18

Fonte: Federação do Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) (2016)

Verifica-se, pela tabela 12, que um docente com graduação e início de carreira, letra A, por exemplo, quando recebe o título de especialização tem um acréscimo no seu salário de R$166,92. Se concluir o mestrado, recebe uma promoção de R$ 83,46. A situação se agrava, quando verifica-se que caso o mesmo professor conclua um doutoramento, nada será acrescido em seu salário.

Isto posto, considera-se que as formações docentes por um viés instrumental, com ênfase na transformação de competências, assim como previsto no PIBID, apresentam maior relevância para os governos do que as formações que visam aprofundamentos teóricos de caráter acadêmico.

Freitas (2002, p. 147) ao discutir as políticas de formação apresenta uma hipótese que de:

> [...] as políticas para graduação e pós graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo campo de conhecimento: "a epistemologia da prática", no campo das práticas educativas ou da praxis.

Castro (2005) destaca em seu estudo as influências da reestruturação produtiva, dos organismos internacionais e dos setores empresariais no processo de reforma no campo da formação de professores. Para a autora, essa atuação tem a pretensão de instituir uma formação mais prática e instrumental, com a proposta de promover a melhoria da qualidade da educação básica. Com isso, ressalta a epistemologia da prática como um dos conceitos utilizados atualmente por estudiosos da formação docente, e que vem sendo incorporado nos documentos oficiais da educação. Essa matriz teórica, que possui como base a construção de competências profissionais, com vistas a formar professores prático-reflexivos, faz parte da proposta do Ministério da Educação. Tanto que é possível verificar essa perspectiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, nos Referenciais para Formação de Professores, entre outras regulamentações no âmbito da educação e da formação docente.

No entanto, essa situação representa um antagonismo no processo de valorização do professor, na medida em que o docente perde como centralidade o conhecimento, e desse modo, é descartada a possibilidade de uma forte formação teórica, filosófica,

histórica, social e política, as quais dão respaldo para a prática do professor de forma mais ampliada, viabilizando mudanças significativas na educação. (CASTRO, 2005)

Esse cenário é observado, por exemplo, nas regulamentações da formação continuada, em que os mestrados profissionais vem ganhando espaço separadamente do mestrado acadêmico (FREITAS, 2002). E no âmbito do PIBID, percebe-se, a partir de seus objetivos, uma proposta entorno de práticas educativas inovadoras, de modo a aprimorar a formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, e assim, iniciar sua carreira preparado para adequar seus alunos com base em competências determinadas pelo mercado.

Tal como mencionado anteriormente, é evidente nas normativas e objetivos do PIBID a expressiva aproximação do programa às demandas produtivas, juntamente a preocupação instrumental na formação inicial e a co-formação junto aos professores supervisores. Com isso, apesar da dificuldade financeira do governo em ampliar o programa sem delimitações de vagas para participação de professores e acadêmicos, pode-se evidenciar que o programa é de extrema relevância para os interesses do capital, tendo em vista seu caráter compensatório frente às demandas voltadas às adequações do novo tipo de trabalho, assim como salienta Mateus (2014).

No entanto, o trabalho de Souza e Magalhaes (2016) nos alerta, sob uma analise epistemológica, da possibilidade enquanto intelectual orgânico, de encontrar caminhos para a construção de indicadores de qualidade social. Segundo as autoras, as políticas de formação e o trabalho docente vem apresentando como centralidade o empresariamento do conhecimento e a epistemologia da prática como fundamentos elementares, fato que colabora com discursos alienantes e a reprodução do consentimento ativo. Com isso, é necessário que os pesquisadores se preparem teórica e epistemologicamente para confrontar a concepção de qualidade mercadológica aliada aos interesses do capital, e elaborem e fundamentem propostas que visem a emancipação social, ética e política.

Ou seja, apesar do PIBID, entre outros programas de formação de professores, apresentarem significativamente em suas propostas uma lógica calcada pelos interesses do mercado, é importante que novas orientações sejam debatidas, e as contradições do programa, bem como de outras políticas de formação, resistidas e discutidas para nortear projetos com viés emancipador.

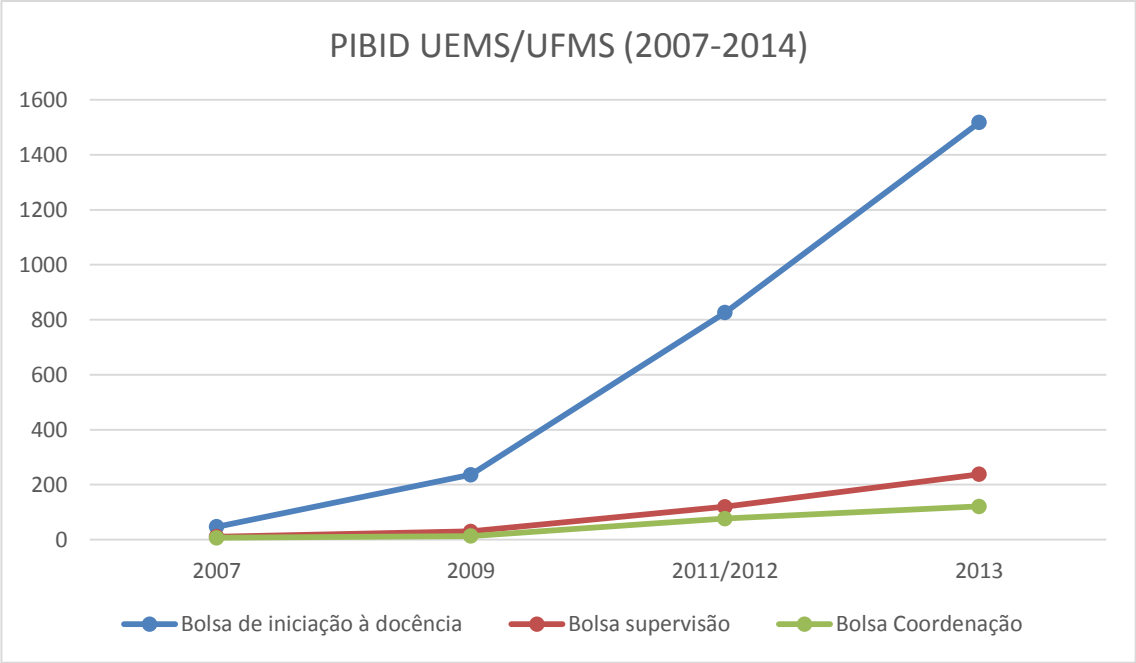
Porém, a relevância do PIBID ainda se da justamente por estar relacionado às adequações de competências. Tanto que o edital de 2013 manteve os objetivos com reforço à formação instrumental baseada na epistemologia da prática, na mesma medida em que houve um acentuado crescimento do programa viabilizado pelo financiamento estatal. Em especial no Mato Grasso do Sul, ocorreu um alargamento na abertura de subprojetos e concessão de bolsas nas universidades investigadas.

Bem como salientado no primeiro tópico desse capítulo, o Edital nº 061/2013 teve como particularidade proporcionar a participação das instituições de ensino superior privada com fins lucrativos. Apesar disso, a contrapartida financeira exigida no referido edital por parte da CAPES, além de outras situações ocorridas no processo de construção e empresariamento do ensino superior, podem ter contribuído para a baixa participação de tais instituições. Por outro lado, o setor público que vinha indicando progressiva expansão em âmbito nacional e estadual, manifestou um contínuo interesse em participar do programa, assim como demonstra a tabela 6 e 7 do anexo I.

Observa-se, então, com referência a tais tabelas, que 1.518 alunos de licenciatura da UEMS e UFMS, durante os anos de 2013 e 2014, foram beneficiados com a bolsa de iniciação à docência, o que indica um crescimento de 83% quando comparado ao edital anterior. Ainda referente ao edital 61/2013, verifica-se que 238 professores do ensino básico foram contemplados com as bolsas de supervisão no Mato Grosso do Sul.

Segue abaixo a figura que indica o crescimento do PIBID a partir das bolsas da UFMS e UEMS desde o edital MEC/CAPES/FNDE/2007 até sua ampliação mediante o último edital n. 61/2013, que diferentemente dos anteriores apresentou duração de 4 anos e permaneceu em vigência até o ano de 2016:

Figura 3: Ampliação das bolsas do PIBID – UEMS/UFMS (2007-2014)



Fonte: Dados disponíveis pelos coordenadores institucionais do PIBID/UEMS e do PIBID/UFMS
Organização: MACIEL (2016)

De fato, os números indicam uma significativa ampliação das bolsas do PIBID, principalmente em relação à bolsa de iniciação à docência. Circunstância que associada a perspectiva das regulamentações das políticas de formação a partir de 1997, e mantida pelo governo PT, demonstram importante oportunidade no processo de formação docente com esboço para a nova organização do trabalho.

Além desse aspecto, o próprio PIBID ao orientar a formação docente em seus documentos formula um sistema com potencial híbrido e transformador (MATEUS, 2014), com vistas a atender as adequações de competências previstas nas orientações dos setores financeiros, assim como salientado no capítulo II, a respeito do delineamento das políticas de formação em geral.

No entanto, diante desse caráter híbrido e transformador do PIBID, juntamente às reflexões de Gramsci, (2000a, p. 49) quando discute que "a educação, por sua vez, é compreendida como estratégia fundamental no processo de formação do "novo homem" também na perspectiva da superação das classes capitalistas", reforça-se a possibilidade desse contingente de participantes do PIBID, da mesma forma em que é capaz de favorecer as organizações hegemônicas, pode também, vivenciar propostas com vistas a resistir os ideais burgueses, ou ainda projetar novas formas de organização emancipadoras.

No entanto, no âmbito das políticas, a proposta do programa, com base em seus objetivos e normativas, não pretende oportunizar uma formação ampliada, com vistas ao aprofundamento teórico e a superação dessa sociedade desigual, muito menos estabelecer discussões e noção a respeito da organização sindical do magistério. Seus objetivos estão diretamente vinculados à "qualidade da educação básica" por um ponto de vista pautado no treinamento de competências e na epistemologia da prática, o qual está voltado para formação de um novo tipo de trabalho.

Bruns e Luque (2014) ao discutir os aspectos políticos das reformas docentes na América Latina destacam a repercussão da organização dos professores, sobretudo no âmbito sindical.

> Los profesores no solo son actores clave de la producción de resultados de educación, sino también la parte interesada con más influencia en el proceso de reforma educativa. Ningún otro integrante del sistema educativo es tan organizado, visible y políticamente influyente (Grindle, 2004). Debido a que gozan de una autonomía única cuando se cierran las puertas del aula, los profesores tienen un profundo poder de decisión en lo que respecta a qué políticas nuevas se pueden implementar con éxito. En comparación con parámetros internacionales, los sindicatos docentes de América Latina y el Caribe se consideran especialmente poderosos. Históricamente, han utilizado con eficacia la influencia electoral directa y las manifestaciones callejeras para impedir reformas que consideran una amenaza par sus intereses. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 47).

Apesar da organização sindical ser fundamental para o processo de participação docente no cenário das políticas públicas, seja pelas negociações, seja pelas resistências, observa-se que tal temática, juntamente ao aprofundamento teórico e filosófico da educação, são assuntos pouco interessantes para os programas de formação inicial, aqui em especial no PIBID.

Na entrevista realizada com o coordenador institucional da UEMS, quando indagado a respeito da relevância pedagógica do PIBID, dentre suas falas, dois momentos chamam atenção e, de certa forma, indicam a perspectiva engajada no processo de formação inicial no PIBID/UEMS:

> Então, nos relatos que a gente ouve dos nosso coordenadores, e até de professores que não são coordenadores PIBID, professores da licenciatura, é que nos debates das disciplinas o bolsista PIBID se diferencia, por quê? Porque ele já tem uma bagagem pra discutir a teoria. Então, o PIBID tem proporcionado isso, que desde o início do curso o aluno já consegue fazer um

> debate sobre teoria e prática mais qualificado, porque ele já está vivenciando isso na escola (...) Então, é, o pibidiano, de certa forma, é um apoio para o professor la, que ele vai ter muitos projetos, são inovadores, que o professor não teria tempo na sua correria do seu dia-a-dia de planejar, de executar, então ele discute com o coordenador de área e com os alunos seu planejamento, e implementam vários projetos, que sozinho ele não teria condições de implementar. Então, é um aspecto interessante da contribuição que o PIBID tem para a escola, ele tem contribuído para o exercício do supervisor lá também. (COORDENADOR INSTITUCIONAL UEMS, 2016).

Realmente o início do relato evidencia o potencial transformador do PIBID, na medida em que, quando os pibidianos são comparados à outros alunos, os mesmos se destacam ao conseguir de forma diferenciada estabelecer uma discussão mais articulada entre a teoria e prática. Porém, outro ponto deve ser ressaltado a este respeito, e se refere à estrutura em que o ensino superior está organizado, é a formação inicial insuficiente nas IES, ao ponto que o PIBID seja uma ferramenta de significativa relevância para aperfeiçoar os sujeitos em formação inicial no ensino superior.

Outro depoimento do coordenador institucional chama atenção e também contribui para explicar a proporção do investimento e expansão do PIBID. A relação de sujeito auxiliar estabelecida entre o aluno bolsista para com o supervisor, mostra mais um efeito compensatório proveniente do programa, e se relaciona à precariedade da organização escolar, por meio da demasiada carga horária do professor e à falta de recurso na escola. Tal situação pode ser analisada por dois aspectos: o primeiro que se refere à condição estabelecida em relação ao aluno bolsista, que inevitavelmente passa a cumprir um papel de proporcionar uma suposta qualidade de ensino negada constantemente pelas políticas de governo e de Estado. O segundo ponto é que, com isso, a situação propiciada na formação inicial do aluno bolsista não terá aproximação com sua realidade enquanto futuro professor, de modo que esse aluno quando formado e exercendo a função docente terá a mesma carga horária e os mesmos recursos precários vivenciados pelo seu professor supervisor.

Diante dessa concepção, pode-se considerar que entre os períodos de 2013 e 2014 foram pelo menos 1.518 alunos bolsistas que estiveram auxiliando seus supervisores. Fato que pode se caracterizar pela utilização desses alunos como mão de obra barata para o ensino do Mato Grosso do Sul. Essa afirmação pode ser reforçada a partir de um relato do coordenador institucional da UFMS quando argumenta sobre a procura pelo PIBID: “Então existe uma demanda, tanto dos cursos da instituição como também das escolas. Tipo aquele programa do Silvio Santos: "Quem quer PIBID?" Ai

aparece “trocentos” diretores aqui na porta, então o interesse é muito grande”. O que sinaliza um conforto para as escolas com esses pibidianos em seu interior.

Dessa forma, além das evidências no processo da implementação do PIBID em favorecer uma formação inicial hegemônica, nota-se mediante os relatos dos coordenadores, a possibilidade do programa também em servir como mão-de-obra barata a partir da atuação dos alunos bolsistas que passam a auxiliar o professor supervisor diante dos percalços estabelecidos nos limites da escola e do ensino.

Porém, mesmo que esses alunos acabem exercendo essa função na contradição estabelecida no PIBID e na educação, há ainda, a possibilidade da formação inicial dos mesmos ocorrerem com intenções distintas. Sobre essa relação pedagógica estabelecida na formação inicial a partir da sistematização do programa, o coordenador institucional da UFMS destaca que:

> Existem PIBIDs no plural. Mesmo dentro de uma instituição como a UFMS que tem 42 grupos e 56 coordenadores de área. Cada coordenador de área tem uma formação, tem uma história, uma experiência, uma visão de educação. Então, é um espaço plural. Então não tem sentido a gente falar no PIBID da UFMS ou no PIBID em geral. Existem diferentes grupos de PIBID. O que se tenta na coordenação institucional é ter uma estratégia de trabalho que seja partilhada. No caso do PIBID da UFMS a gente trabalha muito o ciclo reflexão, ação e reflexão sobre ação. Tem uma crença muito forte nossa aqui de que a reflexão sobre ação é o momento da formação. É o momento da reflexão sobre ação, anterior a ação, nem a ação propriamente dita. Na escola o aluno vai lá dar uma aula, desenvolve o material dos alunos oferece um minicurso, isso é ação. A aprendizagem sobre docência, ela vai acontecer no momento posterior a ação, quando eu reflito e confronto o meu referencial teórico com ação sobre a reflexão. (COORDENADOR INSTITUCIONAL UFMS).

Argumento que reforça o potencial híbrido e transformador do programa, na medida que o PIBID depende de propostas e organizações de diferentes grupos nas IES. Apesar do depoimento do coordenador institucional estar relacionado à uma premissa voltada pela epistemologia da prática, a possibilidade de vivenciar o trabalho docente pautado pelos fundamentos da educação, ou por referenciais teóricos contra-hegemonicos escolhidos e estudados coletivamente é real. Com base em Gramsci (2000a), tal circunstância, tanto pode se inclinar a um embasamento em produções e práticas que visam os interesses burgueses, como em uma *práxis* entorno de uma concepção contra-hegemônica.

Os referenciais teóricos de cunho contra-hegemônico também podem subsidiar as reuniões e mostrar um movimento resistente na formação inicial por parte do acadêmico e na formação continuada quando se trata da participação do professor da educação básica. Circunstância que só pode ser verificada de fato, mediante investigação sobre o processo pedagógico materializado no decorrer do programa, mas que não atinge os objetivos da presente pesquisa.

Na tese de Girotto (2013), considera-se que o PIBID da UNIOESTE não supera o modelo aplicacionista da formação docente de geografia. Fato vinculado à lógica produtiva, na medida em que esse modelo de formação relaciona-se a fragmentação do curso entre licenciatura e bacharelado, o que favorece o empresariamento do ensino superior. Nessas condições, este modelo faz prevalecer os saberes do bacharelado em geografia, de forma que proporciona a desvalorização docente.

Balduino e Silva (2013), quando discutem o PIBID no curso de psicologia ressaltam que o programa traz grandes contribuições à formação dos licenciandos, porém chama atenção para possíveis riscos que o programa pode proporcionar, como por exemplo, cair em um praticismo, entendido como uma ação prático-utilitária, sem mediações de reflexões teóricas no processo de articulação entre prática com a teoria.

No âmbito das políticas, Ball (2002) cita que as tecnologias políticas previstas na reforma educacional afetam significativamente a subjetividade e identidade profissional dos professores. Para tanto, tais políticas distribuem, de forma calculada, técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Novos papéis são criados conforme os professores são "re-trabalhados", segundo o autor como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores, além de ficarem sujeitos à avaliação/apreciação regulares e revisões e comparações de seus desempenhos. Diante destas condições, novas disciplinas são colocadas pela competição, eficiência e produtividade.

Circunstância notada na própria proposta metodológica do PIBID. O desenho metodológico do programa deixa claro a pretensão em estabelecer uma nova cultura educacional com novos saberes sobre a docência, com o qual fica de manifesto uma crítica à formação que os alunos recebem nos cursos de pedagogia e licenciaturas, ou seja, os cursos não atendem as novas demandas sociais e culturais, assim como mostra a citação abaixo:

> O processo de **modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional** que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior [...] 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. **Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação [**...] Além do mais, a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid 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) (BRASIL, 2013, p. 30)

A confirmação que estas pretensões do programa na transformação da identidade docente seguem por um viés hegemônico, assim como destaca Ball (2002), está marcado conjuntamente, na citação anterior, bem como na elaboração dos objetivos do programa e na organização dos participantes do PIBID, assim como discutiremos posteriormente.

Quando Ball (2002) apresenta a forma gerencialista como proposta da nova cultura educacional associada à perspectiva empreendedora, o autor cita que "a responsabilidade de gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são valorizados". Isto é percebido na organização das funções dos participantes do PIBID, que por meio das normativas, apresentam, por exemplo, a expressão "o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo". (CAPES, 2013).

No entanto, na mesma medida em que a sistemática do programa aparenta maior liberdade de decisão e organização, estabelece, também, um controle hierárquico entre os próprios participantes, assim como verificados nos valores das bolsas, em suas

funções, e sobretudo, no controle das normas estabelecidas nos objetivos e editais do programa, com características que valorizam as demandas do mercado.

Segundo Girotto (2013), apesar do discurso de colaboração expresso nas normativas do PIBID, a discrepância entre os valores pagos aos professores da educação básica e aos professores do ensino superior revelam a desigualdade de posições dos sujeitos na hierarquia do campo científico da formação de professores. Fato que, para o autor, reforça o modelo aplicacionista discutido em sua tese, o qual representa um sistema calcado sob a lógica produtiva.

Com relação ao controle estabelecido pelas tecnologias políticas acerca da identidade do professor, a OECD (1995, p. 29) destaca que "as reformas são assim apresentadas como dando aos "gestores e organizações maior liberdade em decisões operacionais e retirando entraves desnecessários na gestão de recursos financeiros e humanos". No entanto, Ball (2002, p. 5) complementa a ideia e cita que "é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são sim processos de re-regulação. Não são o abandono pelo Estado do seu controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle".

Mateus (2014) nos alerta e afirma que o tipo de financiamento caracterizado pela política do PIBID não é aleatório e demonstra significativo interesse estabelecido por uma perspectiva liberal. A autora ainda utiliza a categoria "parceria", utilizada nos documentos do programa, e debate, por um ponto de vista crítico, as intenções e limites do governo sobre esse termo, o qual é oriundo do contexto das políticas neoliberais e que demonstra contradições em suas formulações artificiais.

Diante da significativa relevância do programa para a transformação de uma nova cultura para os interesses de um Estado burguês, indaga-se, então, o porquê o PIBID não contempla um maior percentual de acadêmicos e professores?

Diante dos pressuposto apresentados nesse relatório de pesquisa, como referencial teórico, evidencia-se que, em um Estado burguês calcado em um regime de governo neoliberal, os recursos destinados a fins públicos são insuficientes, sobretudo, na educação. Para ilustração, ressalta-se o orçamento geral da União executado em 2014. De um total de gastos de R$ 2,168 trilhões, 45,11% foram designados para juros e amortizações da dívida pública, ou seja, R$978 bilhões, enquanto que para educação pública foram gastos apenas 3,73%. (BRASIL, 2014) Situação marcada por uma lógica

neoliberal em que o Estado minimiza sua responsabilidade pública, com maior destinação de recursos ao setor privado.

Com efeito sobre o PIBID, verifica-se que apesar de no Mato Grosso do Sul ter sido ampliado 83% de vagas para acadêmicos bolsistas, somente 7,3%, até o final de 2014 (BRASIL, 2014) tiveram acesso ao programa em todo estado. Desse modo, dos 28.160 acadêmicos matriculados em licenciatura no MS (INEP, 2014), apenas 2073 receberam bolsa de iniciação à docência. E, se for relevado apenas as bolsas do PIBID/UFMS e PIBID/UEMS, apenas 5% participaram do programa.

Gatti (2011) em suas discussões a respeito da carreira do professor alerta para a necessidade de ampliação dos gastos públicos com a educação. Segundo a autora, a carreira e os salários dos professores estão intimamente associados ao financiamento público da educação escolar. Sem o aumento de verbas, não há possibilidade de atingir melhoria substantiva, como necessário, na remuneração dos docentes da educação básica.

O PIBID apresenta como prerrogativas para sua criação a evasão das licenciaturas, que é motivada pela condição estabelecida pela carreira e salário docente, e que está vinculada ao financiamento público para educação. Não por acaso, o programa manifesta a mesma tensão, determinando limites de vagas e financiamento no processo de ampliação do programa, isso também no Mato Grosso do Sul.

Tanto que, devido à dificuldade em assegurar os direitos sociais, e consequentemente, não conseguir atingir um significativo financiamento para o setor público, em especial com relação à destinação de recursos para o PIBID, nota-se no histórico do programa uma expansão institucional até o ano de 2014, no entanto, um declínio no ano de 2015. Fomentado por algumas tensões políticas de cunho neoliberal, o programa passou a diminuir a quantidade de concessão de bolsas.

É importante frisar que esse período foi marcado por uma crise econômica mundial, e com efeito afetou a situação econômica e política do Brasil. Com base em Pinto (2016), após os anos de liguidez financeira internacional, entre 2002 – 2011, marcados pelas baixas taxas de juros nos países centrais, juntamente as trocas fixadas com o Brasil, com elevação de 37%, houve, a partir de 2012, conflitos na conjuntura mundial sinalizados pela deterioração externa, que por consequência, atingiu a piora das contas públicas e a desaceleração da acumulação.

Diante desse cenário, Pinto (2016, p.26) ainda ressalta as consequências políticas advindas dessa crise econômica:

> a frente política desenvolvimentista foi se desarticulando ao longo do primeiro mandato da presidenta Dilma, acirrando as tensões de classe tanto no âmbito do bloco no poder quanto no sistema político-partidário (cena política), uma vez que as condições que viabilizaram essa frente foram desfeitas. A presidenta teve de recuar em boa parte das medidas adotadas no início de seu mandato, com exceção das desonerações.

Iniciou-se, dessa maneira, ao longo da segunda metade do primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014) dificuldades em alavancar investimentos públicos e privados, o que gerou um ônus também no balanço de pagamento e na designação de renda mediante o fundo público (PINTO, 2016). Situação que repercutiu em estratégias do governo com cortes de recursos voltados para educação, e por conseguinte, no setor de formação de professores.

Com isso, a significativa expansão do PIBID em âmbito nacional, bem como no Mato Grosso do Sul até o ano de 2014, foi atingida por alguns desacordos relacionados às intensões em estabelecer cortes nas bolsas do programa, no ano de 2015. O Ofício Circular nº 68/DEB/CAPES, disponibilizado pelo coordenador institucional da UFMS, representa o primeiro, entre outros documentos, que pretendeu anunciar aos coordenadores institucionais, nesse caso da UEMS e UFMS, algumas adequações relacionadas ao corte de bolsas dos projetos institucionais.

Dessa forma, no dia 08 de julho de 2015 a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da CAPES, informou que "precisou fazer ajustes no Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC) para se adequar a situação orçamentária do país". Diante disso, explicou que "foram mantidas as bolsas ativas e suprimidas do sistema apenas as cotas ociosas". O que designou a impossibilidade de inserir novos bolsistas nos subprojetos, ocorrendo a diminuição da quantidade de vagas possível. CAPES (2015)

Para reforçar as medidas de contenção de despesas, em 2 de dezembro de 2015 outro Ofício foi enviado aos coordenadores institucionais, cujos assuntos explicitavam: **a) suspensão temporária das inclusões de novos bolsistas no SAC; b) bolsistas de iniciação à docência que receberam mais de 48 parcelas de bolsa PIBID e c)**

relatório da CGU sobre acúmulo de bolsa PIBID com a de programas do FNDE. Tal documento se trata do Ofício nº 317/2015 – CGV/DEB/CAPES. (CAPES, 2015)

O referido documento gerou expressiva insatisfação diante das devidas recomendações, uma especificamente que determinou "a suspensão temporária na inclusão de novos bolsistas, nas cotas do programa, no SAC. Assim, a seleção de novos bolsistas de qualquer nível de bolsa deve ser imediatamente suspensa". A possível continuidade de tal medida poderia evidenciar um suposto fim do programa futuramente, pois com a saída dos alunos que se formavam, e a impossibilidade de inserir outro aluno poderia caracterizar, não imediatamente, mas o encerramento do programa.

Isto posto, no ano de 2015 não houve atualização de bolsas no site oficial do PIBID, assim como ocorria até 2014. E, nesse contexto de ajustes, a UFMS conseguiu manter a mesma quantidade de bolsas aprovadas com o edital de 2013, até 2015, mas no ano de 2016 foram suprimidas 141, segundo informações do coordenador institucional da UFMS. No entanto, a UEMS no ano de 2015 perdeu 17 bolsas, caindo de um total de 875 para 858, e no ano de 2016 foram extinguidas mais 49, chegando a 807 bolsas no total.

Na entrevista feita com os coordenadores institucionais, os mesmos foram questionados sobre possíveis conflitos ocorridos no decorrer da implementação do programa. Assim como elucida os documentos apresentados anteriormente, ambos os coordenadores relataram esse período, a partir de 2015, como desconfortável e caracterizado por inúmeros ataques ao PIBID, o qual passou a correr riscos de acabar de forma gradativa. Logo abaixo segue os relatos dos coordenadores institucionais da UEMS e da UFMS:

Conforme o Coordenador Institucional - UEMS:

> O que houve de conflitos foi de 2015 para cá, nós percebemos uma tentativa de corte de bolsas de mudança do PIBID, então isso só se resolveu agora em junho, ou julho, com a entrada do novo diretor da CAPES. Então, quando saiu, porque nesse período do edital de 2013, que passou 2014, 2015, 2016, passaram três diretores da CAPES. O primeiro é o que criou o PIBID, é o professor Jorge, então quando ele estava lá na gestão do PIBID, ele que concebeu todo o programa, o PIBID ia às mil maravilhas, a gente não tinha problema, a gente tinha um bom diálogo com a CAPES, havia uma sintonia com os coordenadores institucionais com a equipe de gestão da CAPES, então não tivemos problemas. Aí, quando entrou o Ministro da Educação, é, o que antecedeu o Mercadante, fugiu o nome, é, o Janini, o primeiro nome não me lembro, então quando a presidente trocou o Ministro da Educação, e entrou o Janini, nós achávamos que o PIBID ia melhorar, porque ele era

> considerado um professor, é um professor da USP, então alguém que entendia da educação, achava que o PIBID ia melhorar, só que ele trocou o presidente da CAPES e colocou o professor Carlos Nobre, e esse professor Carlos Nobre é um pesquisador, não um educador. Então, quando houve essa mudança de direção na CAPES é que a gente começou a ter problemas, e aí já não tínhamos mais o diálogo. Essa nova diretora da educação básica, porque até então era a professora Carmem que era diretora, porque até então foi uma das pessoas que criaram o PIBID, junto com o professor Jorge, quando há uma mudança da equipe, mudou o presidente da CAPES, mudou a diretora da educação básica, aí eles começaram, aí a gente sentiu conflitos com essa nova equipe, a gente já não tinha o diálogo que a gente tinha antes, pra resolver um problema, a gente só ligava e falava, agora era só por ofício, só por e-mail. E aí começou a tentativa de desqualificar o PIBID, dizer que o PIBID era um programa que não tinha resultado [...] Eles, é o PIBID é sempre bem avaliado por qualquer pesquisa, se você for analisar, é claro, uma ou outra pesquisa vai fazer alguma crítica, mas de uma forma geral, até a professora Bernadete Gatti fala, em algumas palestra e em um livro, de que, dos programas que estavam em desenvolvimento no MEC, o PIBID era o que mais estava tendo sucesso, que ele tinha realmente feito a integração entre a universidade e a escola, o aluno estava indo, tinha relatos dessa experiência que o aluno estava vivendo lá. Só que a CAPES, essa nova equipe, fez a seguinte questão, para dizer que o PIBID não estava tendo sucesso: eles cruzaram os CPFs dos bolsistas que estão e que já tinham passado pelo PIBID e cruzou com os CPFs do Censo Escolar, ou seja, pra saber quantos bolsistas entraram efetivamente na profissão, e só 18%, eles chegaram a esse cálculo. Esse foi um fator, só 18%, mas eles desconsideraram que eu tenho alunos que ainda estão no PIBID, que não se formaram, desconsideraram que, às vezes ele não estava na escola pública, mas estava na escola privada, ou às vezes esse aluno ficou tão bem qualificado que entrou no mestrado. Então, eles pegaram um único índice bruto para dizer que o PIBID não estava tendo sucesso (COORDENADOR INSTITUCIONAL UEMS, 2016).

E o Coordenador Institucional - UFMS:

> O ponto de clivagem central do PIBID acontece a dois anos, quando assume na CAPES um núcleo de pessoas... Questão de um ano, um ano e meio assumiu a CAPES um grupo de pessoas que mudou completamente a forma de relacionamento da CAPES com os coordenadores institucionais. As pessoas que fazem o PIBID acontecer. Porque sai Carmen, sai [Helder] da Diretoria de Educação Básica da CAPES, e entra um diretor [Adélio] que dura pouco tempo e vai embora. Daí assume, [Irene Gazzola] da Bahia que era um verdadeiro desastre ambulante, que já não tá mais lá que a gente sabe, tem outra pessoa no lugar. A coordenação da formação geral dos professores passa para uma pessoa que até então era considerada uma aliada dos programas institucionais, mas que era de fato uma pessoa contra. Então hoje a CAPES, vive uma contradição que é trágica. E tem gestando o programa, pessoas que não concordam com o programa. Quer dizer... Eu não sei quem está na Direção de Educação Básica hoje, porque desde que a Irene saiu não se sabe quem foi indicado. Então essa contradição, é uma contradição inerente ao programa. E segunda feira, nós tivemos uma videoconferência e não falam... Se for falar em avaliação do programa, uma das dimensões da avaliação tem que ser a agência. A ação da própria agência na construção do programa. Porque uma coisa é você estar num barco, e a pessoa falar: "O barco tá vazando água. Essas latinhas de Bohemia, a gente vai ter que jogar fora para aliviar o peso do barco". Isso é uma coisa. Outra coisa é você olhar pro barco e as suas latinhas de Bohemia sumir assim do nada. "Poxa, eu tinha 10 latas aqui, só tem duas agora". Que é o que tá acontecendo. Então há uma clivagem muito forte entre a gestão que implementou e desenvolveu o PIBID,

> desde Eliane de Freitas, passando pela Carmem e depois passando por [inaudível]. (COORDENADOR INSTITUCIONAL UFMS, 2016).

Os relatos dos dois coordenadores institucionais reforçam o que foi salientado pelos Ofícios citados anteriormente, de modo que expressam as intencionalidades da CAPES, ou ainda do MEC, em romper com o formato inicial do PIBID. Essa situação gera tensões no interior do programa que, por meio da nova gerência da CAPES, passa agir de forma impessoal e burocrática, aparentemente numa perspectiva de mudar a forma de relacionamento interno, bem como adequar a crise financeira. Com contínuas críticas a esse cenário, o coordenador institucional da UEMS ainda destaca que:

> Aí, entra sai o Janini e entra o Mercadante, e continua o presidente, o Carlos Nobre na CAPES, e o Mercadante vem com essa proposta que o PIBID tem que ser reformulado, e na primeira proposta era de reduzir de noventa mil bolsas para trinta mil, né, então, era um corte tremendo, né? [...] Então, tudo isso ocorreu desde o Ministro Janini, por conta de questões orçamentarias, que o governo, no início do segundo mandato da Dilma. É, porque começou ter cortes do orçamento do governo federal, aí teve corte no orçamento do MEC, por consequência no orçamento da CAPES, só que a gente teve acesso que a CAPES teve um corte de orçamento em 2015 de trinta por cento, e ela queria fazer um corte no PIBID de no mínimo cinquenta por cento, então a gente tava já com o professor Carlos Nobre, a gente tava muito indignado , porque se a agencia tem um corte de trinta por cento, por quê o PIBID tem que ter um corte de no mínimo cinquenta por cento? Então, porque não era prioridade para aquela gestão. Então, desde aí começou nosso embate com eles, né. Porque se eles chegassem pra nós e falassem, olha, é trinta por cento, é preciso reduzir pra trinta por cento, mas garantir a continuidade do formato do programa, então, nós iriamos nos reunir enquanto instituição e pensar como fazer esse corte, e tinha algumas estratégias pra fazer isso, mas não, a pressão era pra reduzir pela metade, ou até um pouco mais [...] (COORDENADOR INSTITUCIONAL UEMS, 2016).

Ou seja, essa nova gestão que passa a coordenar o programa, demonstra tentar enxugar os recursos que mantém o PIBID, além de apresentar antagonismo às ideias de formação inicial demarcada pela criação do programa. Tanto é que uma fala do coordenador institucional da UFMS desvenda os anseios de um dos integrantes dessa nova gestão, e destaca que "Por exemplo, a Gazzola na sua fala, relatou mais de uma vez que ela era contra esse bolsismo. Bolsa pra tudo. Só que ela esquece que o coordenador de área do PIBID, essa carga horária do PIBID não conta na sua carga horária docente".

Essa circunstância demarcada demonstra as intenções políticas e ideológicas cerceadas pelo destino do PIBID no Mato Grosso do Sul e no Brasil, marcados por

riscos de estratégias das políticas neoliberais que vem se manifestando com inclinações de um formato do Estado mínimo. Ou seja, aparenta ser o início de uma fase que indica o declínio de concessão de bolsas e o congelamento na abertura de subprojetos.

Diante disso, elucida-se que o PIBID é resultado das contradições do sistema capitalista, e implica numa conformação política no interior do Ministério da Educação, que mesmo que tenha sido incorporado por intelectuais que defendiam a formação integral de professores, desde uma perspectiva histórico-crítica, também foi constituído por grupos de intelectuais e lobista que salientavam a formação técnica, com vistas à atender as necessidades do capital.

Com isso, é importante reforçar que o programa faz parte de um todo, e que não está isolado da atual organização societal. Por isso, para compreender o seu processo de implementação, se faz necessário considerar que o PIBID também esteve relacionado a uma das crises cíclicas do sistema capitalista, e de um momento político histórico que optou como estratégia não sustentar a expansão do programa, e manifestando, assim, um cenário de declínio na abertura de vagas a partir de 2015.

Portanto, ressalta-se que o PIBID apresenta um complexo movimento em sua história no Mato Grosso do Sul, e também no Brasil, que é marcada pelas exigências e contradições do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como apresentado no desenvolvimento do trabalho, o PIBID se trata de uma política de formação docente instituída no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e tem como finalidade a formação inicial nos cursos de licenciatura. O programa ocorre com parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas da educação básica. Foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto no. 7219 de 24 de junho de 2010.

A pesquisa buscou analisar a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no estado do Mato Grosso do Sul. Para tanto definiu-se a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais como pressupostos para análise, tendo em vista que o objeto investigado está situado nesse contexto, em especial sobre as instituições das políticas de formação no período do governo PT, que apesar de apresentar singularidades quando comparado com os governos dos anos de 1990, demonstrou pela regulamentação das políticas iniciativas vinculadas a neoliberalização e a nova cultura de produção. Com isso, foi possível desvelar algumas perspectivas e contradições existentes na implementação do programa.

Compreende-se que as contradições presentes nesse processo são provenientes da organização societal estabelecida no momento histórico que o programa foi criado. É inerente à estrutura capitalista, que possui como seu aliado um Estado burguês, que as políticas estejam regulamentas conforme as demandas e exigências do sistema, inclusive as políticas de formação. Apesar da luta pelas políticas de formação, enquanto direito social ter ocorrido desde dos anos de 1960, o que se percebe é que, tendo como ênfase o PIBID, tais políticas mostram um certo distanciamento dos documentos que almejavam em seus pareceres a justiça social.

Tanto que, inicialmente, quando analisados os objetivos foi possível identificar o caráter compensatório do programa, com destaque de elementos que se relacionam à proposta da cultura toyotista. Com isso, entende-se que o PIBID é um programa que busca atender a “melhoria da qualidade da educação básica”, assim como mencionado

em sua proposta, por um ponto de vista que pretende adequar as competências exigidas pelas demandas do mercado, em detrimento de subsidiar as reais necessidades do professorado, sobretudo, a respeito de uma formação emancipadora.

Mediante o histórico do programa, nota-se a rendição do Governo na abertura dos editais com delineamento à perspectiva neoliberal. Ou seja, na medida em que os editais foram abertos, de forma gradativa, iniciou-se a participação de IES filantrópicas e confessionais sem fins lucrativos, em 2010, e posteriormente, em 2013, promoveu a participação das IES privadas com e sem fins lucrativos. Isso mostra as pressões exercidas pelos setores financeiros, percebidas também no governo PT, que ao orientar as regulamentações das políticas educacionais, em especial as políticas de formação docente, mantiveram como proposta a adequação às estratégias marcadas pelos interesses do capital.

Além disso, é importante ressaltar que, no caso do PIBID, a necessidade de sua elaboração e materialização se deu, de forma geral, pela precarização da educação básica e da educação superior. As análises da implementação do programa indicam a escassez de professores de algumas disciplinas, como Matemática, Física, Biologia e Química como sendo a motivação central evidenciada para a gênese do programa, fato que está vinculado ao desistenresse pela docência, que é afetada por baixos salários e recursos insuficientes.

Em relação ao ensino superior, destaca-se que o PIBID se torna um programa relevante para a formação inicial porque a graduação em licenciatura é questionada porque não atende a formação docente para sua tuação na educação básica. Comprova-se, com isso, a necessidade de refletir sobre a formação inicial estabelecida nas graduações das IES.

A partir das tensões expressas no interior da implementação do programa, verifica-se uma acentuada relação entre a escolarização moderna e a organização produtiva. Circunstância notada, na medida em que se identifica maior participação de algumas licenciaturas no programas em detrimento de outras, tanto com relação ao PIBID/nacional, quanto ao PIBID/MS. Os saberes vinculados ao acúmulo de riqueza, conforme a produção atual, se destacam quando investigadas as concessões de bolsas e subprojetos do programa. Identifica-se, diante disso, que as licenciaturas voltadas para o letramento mostram maior participação no programa, como é o caso de Letras, Pedagogia e Matemática.

Ademais, os depoimentos dos coordenadores institucionais da UEMS e da UFMS enfatizam e aclaram que esse fato apurado no interior do PIBID não se relaciona à um caso isolado, pelo contrário, a desigualdade de participação das licenciaturas no programa está associada à regulamentação da educação básica, que propõem carga horária diferenciada entre as disciplinas escolares, o que reflete na quantidade de cursos de licenciatura abertos no ensino superior, e por consequência, influencia no cenários de bolsas do programa.

De fato, não há como negar que o PIBID exerce em sua organização, relações estabelecidas socialmente no âmbito político e produtivo. Isso se percebe em vários aspectos de seu arranjo, além dos objetivos e histórico. Os critérios de seleção do aluno-bolsista baseado na meritocracia, as diferenças nos valores das bolsas de acordo com a função dos participantes do programa, criando um ambiente supostamente de autonomia, porém, estabelecendo claramente o controle e a hierarquia na relação entre os membros do PIBID, explica que o programa não se trata de uma abstração do mundo que o cerca.

Na mesma perspectiva está a configuração com que as bolsas, que favorecem a permanência do aluno no ensino superior, se constituem diante das políticas assistencialistas que se apresentam como fundamental na manutenção do sistema capitalista. Apesar dessas políticas aparentarem sanar as problemáticas sociais em foco, na realidade, anestesiam as dificuldades de uma parte que possui acesso ao programa, no caso do PIBID, mas sem garantir uma condição próspera e sustentável. Tanto que, além do programa selecionar os alunos por seu mérito intelectual, o valor de $400,00, que manifesta um caráter assistencialista, não garante que alguns alunos não desistam do programa em busca de uma renda maior para se sustentar, ou ainda abandonam até mesmo o curso de graduação, assim como os coordenadores institucionais explicitam nas entrevistas.

Dessa forma, a possibilidade de permanência no ensino superior, propiciada pelo programa, apesar de não ser seu objetivo central, acabou servindo muito mais como privilégio a partir de seleções dos alunos melhores, e desses em destaque, permaneceu no PIBID aquele que, ou conseguiu conciliar o programa e outro trabalho, ou possuem outra forma de subsistência no seu meio familiar.

Quando dada ênfase à questão da formação de professores, observa-se o delineamento produtivo das normativas do programa, e o caráter transformador do

PIBID, de modo à adequar as competências exigidas pelo mercado à formação inicial e continuada, considerando a participação dos alunos bolsistas, dos professores da escola pública (supervisor) e dos professores do ensino superior (coordenador de área). Mesmo que seja possível articular propostas de resistência no interior do PIBID, organizando coletivamente referenciais teóricos, discussões e práticas contra-hegemônicas, nota-se que as normas que orientam a regulamentação do programa apresentam um caráter hegemônico, marcado pela lógica produtiva e neoliberal.

Ainda sobre essa questão, verifica-se que a epistemologia da prática, da mesma forma que demonstra uma tendência no âmbito das políticas de formação em geral, também faz parte da configuração apresentada no PIBID, principalmente quando identificados os objetivos e as estratégias de parceria entre universidade-escola. Diante disso, o programa se destaca nesse contexto, e indica um crescimento entre 2007 a 2014, porém, se refere a mais um programa de formação que descarta de suas prioridades os fundamentos da educação como base para promover o trabalho docente como um todo.

As questões identificadas no Mato Grosso do Sul, a respeito da implementação do programa, se aproximam do cenário observado no PIBID/nacional, no entanto, em um formato reduzido e com algumas singularidades. Quando o primeiro edital foi lançado, por exemplo, com poucas disciplinas e voltado para os ensinos fundamental II e médio, a UFMS apresentou seus subprojetos entorno somente do ensino médio, o que acentuou a restrição proporcionada no início da implementação do programa.

Além disso, vários aspectos observados no PIBID/nacional foram caracterizados mediante informações disponíveis via PIBID/UEMS e PIBID/UFMS. O reflexo da crise sobre os recursos públicos voltados para a educação, em especial para o PIBID, e as tensões internas do programa com os diretores da CAPES, por exemplo, são problemáticas importantes de serem ressaltadas, e que apesar de identificadas nesse relatório de pesquisa no PIBID/MS, se tratam de adversidades que afetam o PIBID em todo Brasil. Fato esse, que requer resistência por parte dos envolvidos com a educação, de modo que exijam que o PIBID seja uma política de Estado, de fato, com garantia de direito estabelecido. Isto posto, as contradições no interior do programa devem ser debatidas e não extinguidas pelo fim do programa. Para tanto, é necessário que seja combatido o baixo percentual de recursos designados para educação, em contrapartida de altos gastos com juros e dívidas.

Diante dessas tensões observadas é importante considerar que o PIBID, além de ter como pano de fundo a formação inicial para compensar a escassa formação humana voltada para o novo tipo de trabalho, também atinge a compensação das fraturas ocorridas no contexto das políticas neoliberais, como por exemplo o baixo financiamento público voltado para educação, que gera um cenário precário na educação básica e o baixo interesse pela docência. Assim como mencionado anteriormente, não há como não vincular a precarização da educação básica, o aligeiramento da formação inicial presente no empresariamento do ensino superior, e a carreira e salário do professor, aos motivos da existência do programa.

Ao analisar os salários dos munipios do MS e a carreira docente da rede estadual do MS, confirma-se um cenário pouco vistoso. Além dessa situação, o plano de carreira analisado apresenta uma valorização à tendência das formações de professores baseada na epistemologia da prática. Tanto que um professor recebe um maior acréscimo em seu salário quando conclui uma especialização, do que quando recebe a titulação de mestre. E o cenário se agrava quando verifica-se que o título de doutor presume nenhum acréscimo na remuneração. Ou seja, quanto mais a proposta se aproxima da perspectiva da formação instrumental, pautada na transformação de competências, maior a valorização monetária incorporada ao salário docente.

Desse modo, mediante as análises e considerações desse relatório de pesquisa, percebe-se que o PIBID está engendrado em um complexo contexto que tem como marca a neoliberalização e a reestruturação produtiva. Suas normativas, assim como as previstas na regulamentação das políticas da educação, em especial as de formação docente, demonstram mecanismos que tem como princípio superar as crises do capital e mantê-lo como sistema vigente.

Se é possível estabelecer nas reuniões do PIBID propostas contra-hegemônicas, por meio de discussões e ações na escola, a presente pesquisa não conseguiu abranger essa questão, e que se trata de um assunto importante a ser investigado.

O que se aprecia então, é que o PIBID está constituído no processo de construção das políticas neoliberais e que tem como finalidade atender à demanda estabelecida pelo modo de produção capitalista. Por isso, pensar em transformação das políticas, do ponto de vista de atingir a justiça social, requer organização coletiva para superar a sociedade de classes e pensar um projeto social marcado por uma concepção socialista, a qual possa representar por meio das políticas os interesses em comum.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LBD interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 159-171.

ALTOBELLI, C. C. A. **As Dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**. 95p. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In* SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs*.)* **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil.** Cadernos de Pesquisa, Brasil, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abril 2012.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O governo Lula foi uma surpresa muito bem-sucedida para os grandes capitais.** Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 2014. Disponível em:<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5449&secao=441> Acesso em: 21/04/2016.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed., São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Riqueza e miséria do trabalho II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (Alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128> Acesso em: 20/07/2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: ed. Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Org. Ricardo Antunes. 3ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ARANDA, M. A. M. **O PIBID na UFGD: Ação, Reflexão, Ação,** In: Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo, artigo, São Paulo: USP, 2011. Acesso em: 16/07/2015

BALDUINO, J. C.; SILVA, L.N.D. **O PIBID de Psicologia no Ensino Médio: a formação do professor em questão**, In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia, artigo, Goiânia: UFG, 2013. Acesso em: 15/07/2015

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. v.15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: < http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf> Acesso em: 13/01/2017

BARBOSA, S. M. C.; BATISTA, M. S. S. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN**, In: Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 7, 2012, Recife, resumo, Recife: UFPE, 2012. Acesso em: 17/07/2015.

BIELSCHOWSKY, R. Cinqüenta anos de pensamento na CEPAL: uma resenha. Bielschowsky, R. (org.) **Cinqüenta Anos de Pensamento na CEPAL**.Volume I, Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL, **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 referente à Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 08/01/2017

BRASIL, Fundação CAPES Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do PIBID, 2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorioPIBID.pdf.> Acesso em: 15/10/2015.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Sinopse da educação básica**, 2012. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 20/01/2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Sinopse da educação básica**, 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 20/01/2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo da educação superior**, 2012. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 02/02/2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Sinopse da Educação Superior**, 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 10/01/2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo da educação superior**, 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 02/02/2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP): Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**, 2011.

Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011> Acesso em: 21/04/2016.

BRASIL, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10/07/2016

BRASIL, Lei n. 5.693, de 16 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5693.htm> Acesso em: 10/07/2016

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei n. 10.933, de 11 de agosto de 2004. **Plano Plurianual para o período de 2004/2007**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.933.htm> Acesso em: 11/001/2017

BRASIL. MEC/INEP/SEEC. **A educação no Brasil, 1995-2002**. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso em: fev. 2002.

BRASIL, MEC/INEP/DEED. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7272-div-censo-escolar2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15/05/2016.

BRASIL, Medida Provisória nº 1.179, de 3 de novembro de 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ações e Programas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas. Acesso em: 10/10/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 referente ao Plano de Ação Articulada (PAR)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par.> Acesso em: <15/08/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto no. 7219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e da outras providencias. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 28/09/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp; http://portal.mec.gov.br/pro-letramento; http://portal.mec.gov.br/proinfantil> Acesso em: 13/04/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital n. 75/2014 – Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/component/content/article/59-eduacacao-a-distancia/ded/7281-edital-n-75-2014-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab> Acesso em: 25/04/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> Acesso em: 20/05/2016.

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 referente ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Disponível em: < http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo> Acesso em: 23/04/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portarias MEC n. 3.385, de 29 de setembro de 2005, e n. 1.632, de 25 de setembro de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192> Acesso em: 13/04/2016.

BRASIL, Ministério da Fazenda. (1993a). **Plano de Ação Imediata**. Disponível em: <

BRASIL, Subchefia de Assuntos Parlamentares. **E.M Nº 024, 2005**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2005/24.htm> Acesso em: 10/08/2016.

BRASIL, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 25/05/2016.

BRASIL, Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 25/05/2016.

BRASIL, **Parecer CNE/CP n. 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99, de 28 de janeiro de 1999**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf> Acesso em: 01/12/2016

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves. **Formação de professores: um novo paradigma de identidade docente?**. In: XXIII Simpósio e V Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 2007, Porto Alegre, Anais, UFRGS.

BRUNS, Barbara; Luque Javier. ***Professores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje em América Latina Y el Caribe***. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2014. Disponível em: < https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5> Acesso em: 20/01/2017

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. **O professor em formação: o PIBID no contexto da Política Nacional de Formação de Professores**, In: Simpósio Brasileiro, 24, 2009, Vitória, artigo, Vitória: UFES, 2009. Acesso em: 16/07/2015

CAPES. Ministério da Educação. **Edital PIBID/UFMS nº 7/2014, de 8 de agosto de 2014**. Disponível em: < http://www.pibid.ufms.br/Edital%20_07_2014_Edital_Geral_Alunos.pdf> Acesso em: 01/02/2017.

CAPES. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 68/DEB/CAPES-interno/UFMS**. 2015.

CAPES. Ministério da Educação. **Ofício nº 317/2015 – CGV/DEB/CAPES. 2015**.

CAPES. Ministério da Educação. **Relatório e Dados do PIBID**, 2014. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> Acesso em: 15/09/2015

CAPES. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão de 2009-2013**. 2014. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em: 05/05/2016.

CARVALHO, M. R. B. **O programa de bolsa de iniciação à docência - pibid: contribuições e limites no âmbito dos cursos de formação inicial.** Revista Metáfora Educacional – versão *on-line*, Feira de Santana, n. 15, p. 287-302, jul./dez. 2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242> Acesso em: 10/02/2017

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In: **Reunião Anual da ANPEd, XXIII**, Caxambu(MG), Set./2000. Anais. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

CATANI, Afrânio Mender; *et al*. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf> Acesso em: 13/04/2016.

COUTINHO, Luciano. **A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica: As Grandes Tendências de Mudanças**. Economia e Sociedade, n.1, p. 69-87, 1992.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, Limites e Desafios para a Formação Docente**. 2014. 307 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 2014.

DOURADO, Luiz Fernando. **Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil**. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 103-117, jan./jun. 2005. Disponível em: < periodicos.unb.br/index.php/**linhascriticas**/article/download/5382/4486> Acesso em: 20/04/2016.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1998.

EDITORIAL. A metamorfose do PT na rota do poder. *In.* **O Estado de São Paulo,** 27 out. 2002. Disponível em: http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020827-39760-nac-15-gera16- Acesso em: 06 out. 2012.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Em tempos de valorização dos profissionais da educação. Jornal de Políticas Educacionais**. n. 16. jul-dez. p. 47–58 2014. Disponível em: < http://www.jpe.ufpr.br/n16_5.pdf> Acesso em: 03/08/2016.

FETEMS. **Ranking Salarial**, 2012. Disponível em: < http://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoes/menu:3/submenu:11/> Acesso em: 22/01/2017

FETEMS. **Tabela Salarial**, 2016. Disponível em: < http://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoes/menu:3/submenu:11/> Acesso em: 22/01/2017

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc., vol.20, no.68, p.17-43. Dez. 1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso: Acesso em: 20/04/2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 20/04/2016.

FREITAS, L.C. **Em direção a uma política para a formação de professores**. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992. Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813> Acesso em: 30/04/2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> Acesso em: 22/05/2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **PNE e Formação de professores: contradições e desafios**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 20/04/2016.

FREY, Klaus. **Capital Social, Comunidade e Democracia**. Revista Política e Sociedade, Florianópolis: UFSC, n. 2, p. 175-187, abril, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10/05/2016.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLONG, J.; BARTON, L.; MILEs, s.; WHITING, C.; WHITTY, G. ***Teacher Education in Transition: re-forming teaching professionalism***. Buckingham: Open University Press. 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 16/01/2017

GATTI, Bernadette A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: < http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf> Acesso em: 15/05/2016.

GATTI, Bernadette A; *et al*. **Políticas docente do Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir; **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 253-264.

GIDDENS, Antony. **Para além da esquerda e da direita:** futuro da política radical. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROTTO, E.D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia.** 2013. 246.f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** v.1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição de Carlos Nelson Coutinho, em colaboração com Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.2. Os intelectuais. O princípio educativo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1474/1119> Acesso em: 20/04/2016.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HOMETTO, Ana Maria H.; FURTUOSO, Maria Cristina O.; SILVA, Marina Vieira. **Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, vol. 29, n.5, Oct. 1995. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/24142-27833-1-PB%20(2).pdf> Acesso em: 26/07/2016.

JR, Armando Boito; BERRINGER, Tatiana. **Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma**. Rev. Sociol. Polit. vol.21 no.47. Curitiba. Sept., 2013. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S010444782013000300004> Acesso em: 09/02/2016.

KOWARICK, Lucio. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. **As diretrizes curriculares para o curso de**

Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1474/1119> Acesso em: 20/04/2016.

KUENZER, Acacia Zeneida**. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/exclusao_incl udente_kenzer.pdf Acesso em: 20/04/2016.

KURZ, R. **O Colapso da Modernização**. 3ª. ed., São Paulo: Paz e Terra. 1993, p. 236.

LAMOSO, Lisandra Pereira. **"Neodesenvolvimentismo" brasileiro: implicações para integração regional no âmbito do Mercosul**. Soc. nat. vol.24 no.3 Uberlândia Sept./Dec. 2012. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S198245132012000300002> Acesso em: 20/12/2015.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 185-195.

LIMA, Sólon Nogueira. **O SENAI e a inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho formal.** 2009. 53 f. Dissertação (Mestrado profissional em economia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

LULA, Luiz Inácio Lula da Silva. O necessário, o possível e o impossível. In: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 9-30.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494 f. Tese (Doutorado em Educa-ção) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Univer-sidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MACIEL, David. **De Sarney a Collor: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990)**. 2008. 387 f. Tese (Doutorado em história). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

MACIEL. David. O governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, n. 11, p. 98-108, Dez 2011. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_o_governo.pdf> Acesso em: 10/04/2016.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos Anos Dourados aos anos Zinco: análise histórico-cultural da formação do educador do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

MARTELET, Michele. O **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.** 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARX, Karl .**Obras escogidas**, Tomo II. Moscou: Ediciones en Lengua Extranjeras, 1952.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura. Livro I, Tomo I, 1985.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, Jul./Set. 2014.

MATEUS, Elaine Fernandes; EL KADRI, Michele Salles; GAFURI, Priscila. O que se pode ver da janela: Uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 363-386, jun. 2011. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8488/9228> Acesso em: 10/07/2015.

MELLO, E. M. B. **Política de (des)valorização e (des)profissionalização do magistério público: vieses atuais**, In: Simpósio Brasileiro e V Congresso Luso-Brasileiro, 23, 2007 Porto Alegre, artigo, Porto Algre: UFRS, 2007. Acesso em: 16/07/2015.

MELLO, Fernando Collor de. (1990). *Entrevista concedida pelo à revista "Newsweek"*. Nova Iorque-EUA, outubro de 1990. Disponível em: http://www.collor.com/possobdiftem_pol.asp#LINK01TXT01. Acesso em 25/11/2008.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. 1999. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2004.

MONDEN, Yasuhiro. **Sistema Toyota de Produção**. São Paulo, Instituto de Movimentação e Armazenagem de Materiais (Imam), 1984.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção do conformismo. **Trab. Educ. Saúde.** Rio de Janeiro, v.6, n.3, p. 559-571, nov. 2008.

NACARATO, A. M. **Políticas Públicas de Formação do Professor na Educação Básica: Pesquisas, Programas de formação docente**, In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013 Goiania, artigo, Goiânia: UFG, 2013. Acesso em: 10/07/2015.

NETTO, José Paulo; BRÁZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia M.W. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia M.W**. Educação e Política no Brasil Hoje**. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.

NEVES, Lúcia M.W**. Educação e Política no Limiar do Séc. XXI.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Autores Associadoos, 2008.

NEVES, Lúcia M.W. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia M.W.; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia M.W. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOZAKI, H. T. **O reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR):** desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2013.

NUN, J. ***Marginalidad y exclusión social***. México: Fondo de Cultura Economica, 2001.

OECD Countries. ***Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries***. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1995.

OLIVEIRA, Dalila A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 57-90.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DOSSIÊ: "AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS NOVOS GOVERNOS NA AMÉRICA LATINA" Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc**. vol.32. n.115 Campinas. abr./jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302011000200005> Acesso em: 15/11/2015.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Formação de professores: políticas, gestão, e práticas**. Brasília: Plano, 2006.

PARANHOS, Michelle Pinto. **A política educacional para a formação dos trabalhadores e a especificidade do projeto capitalista brasileiro: o ideário educacional em função da (des)qualificação do trabalho.** B. Tec. Do Senac. a Rev. Educ. Prof. Rio de Janeiro. v. 36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/217 Acesso em: 10/01/2017

PEDRINI, D. M.; ADAMS, Telmo; SILVA, V. R. **Controle Social de Políticas Públicas**. São Paulo: Paulus, 2007. 237 p.

PINTO, Eduardo Costa; *et al*. **A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise**. Discussion Paper 004. Rio de Janeiro. fev. 2016. Disponível em: < http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/06/Economia-pol%C3%ADtica-governo-Dilma.pdf> Acesso em: 17/02/2017

PINTO, G. A. Gestão Global e Flexível. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

PINTO, João Alberto da Costa. **França: lutas sociais anticapitalistas no maio de 1968**. Goiás. Revista Espaço Acadêmico. n. 85. Junho, 2008. Disponível em: < http://www.espacoacademico.com.br/085/85pinto.htm> Acesso em: 20/07/2016.

POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 145-156.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. A modernização do campo e o êxodo rural. pp. 115-127. ISBN 978-85-7628-587-

8. Available from SciELO. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 20/02/2016

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia : a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1997.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; VARGAS, Marilda Bonini. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourde Pinto. **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 37-56

RULLANI, Enzo. ***'Le capitalisme cognitif: Du déjà vu?'*.** Roma: Multitudes, v. 2, p. 87–94, 2000.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 9-30.

SALLUM, JR. (Org.). **Brasil e Argentina Hoje – Economia e Política**. Bauru,

SANTOS, Adriano. NA USINAGEM DO CAPITAL O DESMONTE É DO TRABALHO: reestruturação produtiva nos anos 1990 – o caso da Zanini S.A Equipamentos Pesados de Sertãozinho (São Paulo). In: ANTUNES, L. C. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. 149-163.
São Paulo: Edusc, 2004.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisisvos. Centro de Educação, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: < http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm> Acesso em: 20/04/2016.

SCHILLING, V. **Keynes versus Hayek**. Porto Alegre: AGE, 1999

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1973.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, A. J. **O ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980**: aspectos da Lei Número 5692/71. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

SILVA, J. G. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP/IE, 1996.

SILVA, J. S.; CASTRO, A.M.D.A. **Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do Reuni: a implementação do programa na UFRN**. HOLOS, n. 30, Vol. 6, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20537/1/Polit%C3%ADcas%20de%20expans%C3%A3o_2014.pdf> Acesso em: 20/04/2016.

SILVA, M. I. S; NOGUEIRA, C.M. O Trabalho Docente Voluntário no Contexto da Crise Contemporânea. In: ANTUNES, L. C. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014. 221-230.

SILVA, Maria Ozanira da Silva**. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira**. Rev. Katál**.** Florianópolis v. 13 n. 2 p. 155-163 jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/02.pdf> Acesso em: 03/08/2016.

SILVA, R. S**. Automação, Taylorismo-Fordismo e Qualificação para o Trabalho: o "apego" de Benjamin Coriat aos "grilhões" do processo de trabalho taylorista-fordista**. Revista Labor. Curitiba, v.2, p. 1-16, 2009. Acesso em: 10/10/2015

SILVEIRA, R. de C. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16218> Acesso em: 15/09/2015

SOUZA, R. M. Q. **O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares.** Acta Scietiarum. Education, Maringá, v. 36, n. 2, p. 309-316, jul./dez., 2014. Acesso em: 12/07/2015

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistência?. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs**.). Formação, profissionalização e trabalho docente: Em defesa da qualidade social da educação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016, p. 19-40.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SÁ, Kátia Oliver de; SOUZA, Jones Bispo de; COSTAMILLAN, Wagner Rossi. Universidade brasileira e a educação básica- relações e contradições em sua objetivação na formação de professores e na apropriação do capital. In: TENÓRIO, Robson e LORDELO, José Albertino Carvalho (Org.). **Educação básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 257-274.

TIEZZI, S. **A organização da política social do governo Fernando Henrique**. Rev. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 49-56, 2004.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L. et al. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, 1996. p. 125-93.

VAILLANT, D. ***Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica***. Revista Educación, n. 340, p. 117-140, 2006. Disponível em: <

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/atraer_retener_buenos_profesionales_latinoamerica_vaillant.pdf> Acesso em: 10/01/2017

VIEIRA, S. L. **O (dis)curso da (re)forma Universitária**. Fortaleza: Ed.UFC/PROED,

VISENTINI, Georgine Simões. **Reforma do Estado no Brasil (1995-1998): O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS,

ANEXOS

Anexo I – Tabelas referentes às bolsas do PIBID.

Tabela 1 - Edital nº1/2011 CAPES/ UFMS

Licenciatura	Campus	BID	BS	BCA	Total
Química	CCET	6	1	1	7
Matemática	CCET	8	1	1	10
Letras	CCHS	8	1	1	10
Filosofia	CCHS	7	1	1	9
Pedagogia	CCHS	8	1	1	10
Matemática	CPAN	8	1	1	10
Pedagogia	CPAN	8	1	1	10
Ciências Biológicas	CPAQ	8	1	1	10
Geografia	CPAQ	7	1	1	9
Letras	CPAQ	8	1	1	10
Matemática	CPAR	9	1	1	11
Matemática	CPTL	9	1	1	11
Ciências Biológicas	CED	7	1	1	9
Total		101	13	13	126

Fonte: Detalhamento de Projeto Institucional – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2011).

Tabela 2 - Edital nº 11/2012 CAPES/UFMS

Licenciatura	Campus	Nível	BID	BS	BCA	Total
Biologia	CCBS	Ens. Médio	10	2	1	13
Biologia	CED/São Gabriel	Ens. Médio/Fund.	10	2	1	13
Biologia	Cidade Universitária	Ens. Médio	10	2	1	13

Biologia	CPAQ	Ens. Médio	10	1	1	12
Ciências Sociais	CPNV	Ens. Médio	6	1	1	8
Educação Física	CCHS	Ens. Médio	10	1	1	12
Física	CCET	Ens. Médio	10	1	1	12
Geografia	CPAQ	Ens. Médio	6	1	1	8
Geografia	CPTL	Ens. Médio	5	1	1	7
História	CCHS	Ens. Médio	8	1	1	10
História	CPAQ	Ens. Médio/Fund.	8	1	1	10
História	CPTL/Un. III	Ens. Médio	10	1	1	12
História	CPTL	Ens. Médio	10	1	1	12
Intercultural Indígena/CN	CPAQ	Ens. Fundamental	5	1	1	7
Intercultural Indígena/CS	CPAQ	Ens. Fundamental	13	2	1	16
Intercultural Indígena/L	CPAQ	Ens. Fundamental	11	2	1	13
Intercultural Indígena/M	CPAQ	Ens. Fundamental	7	1	1	9
Letras-Português	CCHS	Ens. Médio	10	1	1	12
Letras-Português	CPTL	Ens. Médio/Fund.	12	2	1	15
Matemática	Aquidauana	Ens. Médio	5	1	1	7
Matemática	CED/Bela Vista	Ens. Médio	10	1	1	12
Matemática	CED/Miranda	Ens. Médio	10	1	1	12
Matemática	CED/Porto Murtinho	Ens. Médio	10	1	1	12
Matemática	CED/São Gabriel	Ens. Médio	10	1	1	12
Matemática	Coordenadoria ED. Aberta	Ens. Médio	20	4	1	25
Matemática	CPAN	Ens. Médio	10	1	1	12

Matemática	CPAR	Ens. Médio	9	1	1	11
Matemática	CPPP	Ens. Médio	8	1	1	10
Matemática	Ponta Porã	Ens. Médio	10	1	1	12
Pedagogia	CED/Bela Vista	Ens. Fundamental	10	1	1	12
Pedagogia	CED/Porto Murtinho	Ens. Fundamental	7	1	1	9
Pedagogia	CPAQ	Ens. Fundamental	7	1	1	9
Pedagogia	CPTL	Ens. Fundamental	10	1	1	12
Pedagogia EAD	Coordenadoria Ed. Aberta	Ens. Médio	24	4	1	29
Pedagogia	Três Lagoas	Ens. Fundamental	10	1	1	12
Português/ Espanhol	Coordenadoria Ed. Aberta	Ens. Médio	24	3	1	28
Total			365	50	36	451

Fonte: Detalhamento de Projeto Institucional – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2012)

Tabela 3 - Edital nº1/2011 CAPES/UEMS

Unidade	Subprojeto	Bolsistas Ids	Supervisor	Coord. de Área	Coord. Institucional	Total
Amambai	Ciências Sociais	6	1	1		7
Amambai	História	8	1	1		9
Campo Grande	Pedagogia	10	1	1		12

Cassilândia	Letras	8	1	1		10
Cassilândia	Matemática	8	1	1		10
Coxim	Ciências Biológicas	8	1	1		10
Ivinhema	Ciências Biológicas	8	1	1		10
Jardim	Geografia	6	1	1		8
Jardim	Letras	8	1	1		10
Mundo Novo	Ciências Biológicas	8	1	1		10
Nova Andradina	Matemática	8	1	1		10
Naviraí	Química	8	1	1		10
Paranaíba	Ciências Sociais	6	1	1		8
Paranaíba	Pedagogia	8	1	1		10
Total		**108**	**14**	**14**	**1**	**137**

Tabela 4 - Edital nº 11/2012 CAPES/UEMS - Bolsas Pibid 2009, com ampliação de 2012

Unidade	Subprojeto	Bolsistas Ids	Supervisor	Coord. Área	Coord. Instituciona	Coord. Gestão
Campo Grande	Dança	12	2	1		
Campo Grande	Geografia	12	2	1		
Campo Grande	Letras - Espanhol	12	2	1		
Campo Grande	Letras - Inglês	12	2	1		
Campo Grande	Pedagogia	12	2	1		
Dourados	Biologia	16	2	1		
Dourados	Física	12	2	1		
Dourados	Letras - Espanhol	12	2	1		
Dourados	Letras - Inglês	12	2	1		
Dourados	Matemática	20	3	1		
Dourados	Pedagogia	20	3	1		

Dourados	Química	12	2	1		
Maracaju	Pedagogia	12	2	1		
Nova Andradina	Informática	12	2	1		
Total		**188**	**30**	**14**	**1**	**1**

Fonte: Detalhamento do Projeto Institucional – Dados do coordenador institucional.

Tabela 5 - Edital nº 11/2012 CAPES/UEMS - Bolsas Pibid 2011, com ampliação de 2012

Unidade	Subprojeto	Bolsistas IDs	Supervisor	Coord. Área	Coord. Institucional	Coord. Gestão
Amambai	Ciências Sociais	12	2	1		
Amambai	História	12	2	1		
Campo Grande	Pedagogia	16	2	1		
Cassilândia	Letras	12	2	1		
Cassilândia	Matemática	12	2	1		
Coxim	Ciências Biológicas	12	2	1		
Ivinhema	Ciências Biológicas	12	2	1		
Jardim	Geografia	12	2	1		
Jardim	Letras	12	2	1		
Mundo Novo	Ciências Biológicas	16	2	1		
Nova Andradina	Matemática	12	2	1		
Naviraí	Química	12	2	1		
Paranaíba	Ciências Sociais	12	2	1		
Paranaíba	Pedagogia	8	1	1		
Total		**172**	**27**	**14**	**1**	**1**

Fonte: Detalhamento do Projeto Institucional – Dados do coordenador institucional.

Tabela 6 – Edital nº 61/2013 – UFMS

Licenciatura	Campus	Modalidade	BID	BS	BCA	Total
Pedagogia	Camapuã	Distância	10	1	1	12
Letras- Português	Três Lagoas	Presencial	14	2	1	17
Geografia	Aquidauana	Presencial	24	4	2	28
Biologia	Campo Grande	Presencial	20	4	2	26
Pedagogia	Corumbá	Presencial	22	4	2	28
Letras-Espanhol	Corumbá	Presencial	16	2	1	19
Ciências Sociais	Naviraí	Presencial	8	1	1	10
Biologia	Aquidauana	Presencial	45	5	3	53
Física	Campo Grande	Presencial	12	2	1	15
Biologia	Três Lagoas	Presencial	7	1	1	9
Letras-Espanhol	São Gabriel do Oeste	Distância	10	2	1	13
História	Três Lagoas	Presencial	20	2	1	23
Filosofia	Campo Grande	Presencial	20	2	1	23
Educação Física	Corumbá	Presencial	22	4	2	28
Música	Campo Grande	Presencial	20	2	1	23
Interdisciplinar	Corumbá	Presencial	25	3	2	30
Química	Campo Grande	Presencial	10	2	1	13
Matemática	Bela Vista	Distância	10	1	1	12
Matemática	Ponta Porã	Presencial	12	2	1	15
Letras-Espanhol	Camapuã	Distância	10	2	1	13
Pedagogia	Três Lagoas	Presencial	12	2	1	15
Pedagogia	Aquidauana	Presencial	40	6	2	48
Pedagogia	Naviraí	Presencial	8	1	1	10
Matemática	Bataguassu	Distância	10	1	1	12

Pedagogia	São Gabriel do Oeste	Distância	10	1	1	12
Pedagogia	Bela vista	Distância	10	1	1	12
Matemática	Três Lagoas	Presencial	10	1	1	12
Letras-Espanhol	Aquidauana	Presencial	41	6	3	50
Matemática	Aquidauana	Presencial	12	2	1	15
Matemática	Corumbá	Presencial	42	5	3	50
Matemática	Paranaíba	Presencial	21	4	2	27
Geografia	Três Lagoas	Presencial	8	1	1	10
Matemática	Miranda	Distância	15	2	1	18
História	Campo Grande	Presencial	15	3	1	19
Letras-Espanhol	Campo Grande	Presencial	8	1	1	10
Letras-Inglês	Campo Grande	Presencial	10	1	1	12
Geografia	Corumbá	Presencial	10	1	1	12
Matemática	São Gabriel do Oeste	Distância	10	1	1	12
Matemática	Costa Rica	Distância	10	1	1	12
História	Aquidauana	Presencial	32	4	2	38
Matemática	Campo Grande	Presencial	21	3	2	26
Pedagogia	Campo Grande	Presencial	10	2	1	13
Intercultural Ind. Ling.	Aquidauana	X	40	8	2	50
Intercultural Ind. CH	Aquidauana	X	20	4	1	25
Intercultural Ind. CN	Aquidauana	X	40	8	2	50
Intercultural Indígena	Aquidauana	X	20	4	1	25
Total			822	122	63	1007

Fonte: Detalhamento de Projeto Institucional – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2012)

Tabela 7 – Edital nº 61/2013 – UEMS

Unidade	Subprojeto	BID	Supervisor	Coord. Área	Coord. Institucional	Coord. Gestão
Amambai	Ciências Sociais	12	2	1		
Amambai	História	24	4	2		
Amambai	Interdisciplinar	24	4	2		
Campo Grande	Dança	24	4	2		
Campo Grande	Geografia	24	4	2		
Campo Grande	Letras – Inglês	24	4	2		
Campo Grande	Letras - Espanhol	24	4	2		
Campo Grande	Pedagogia	24	4	2		
Campo Grande	Interdisciplinar	24	4	2		
Cassilândia	Letras – Inglês	24	4	2		
Cassilândia	Matemática	24	4	2		
Cassilândia	Interdisciplinar	12	2	1		
Coxim	Biologia	24	4	2		
Dourados	Biologia	24	4	2		
Dourados	Física	12	2	1		
Dourados	Letras – Inglês	24	4	2		
Dourados	Letras - Espanhol	24	4	2		
Dourados	Matemática	24	4	2		
Dourados	Pedagogia	24	4	2		
Dourados	Química	12	2	1		
Dourados	Interdisciplinar	24	4	2		
Ivinhema	Biologia	24	4	2		

Jardim	Geografia	24	4	2		
Jardim	Letras – Inglês	24	4	2		
Jardim	Interdisciplinar	12	2	1		
Maracaju	Pedagogia	12	2	1		
Mundo Novo	Biologia	24	4	2		
Naviraí	Química	12	2	1		
Nova Andradina	Informática	12	2	1		
Nova Andradina	Matemática	24	4	2		
Nova Andradina	Interdisciplinar	12	2	1		
Paranaíba	Ciências Sociais	24	4	2		
Paranaíba	Pedagogia	24	4	2		
Paranaíba	Interdisciplinar	12	2	1		
Total		696	116	58	1	4

Fonte: Detalhamento do Projeto Institucional – Dados do coordenador institucional.

Anexo II – Entrevistas com os coordenadores institucionais do PIBID/UFMS e PIBID/UEMS.

Entrevista 1 - com coordenador institucional do PIBID da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Pesquisadora: Qual a contribuição da implementação do PIBID para o campus que são vinculados como coordenador ?

Pesquisado: Bom, no âmbito da UFMS o PIBID foi implantado em vários campus. O principal efeito para os cursos de formação de professores no geral, não só aqui na UFMS mas no Brasil todo, é o sentimento de valorização pelos alunos que cursam essas licenciaturas.

A gente não pode esquecer que os cursos de licenciatura são considerados nas universidades a muito tempo como sendo cursos de segunda mão. A ponto de serem vinculadas aquelas piadas infames, por exemplo, "quem sabe faz, quem não sabe ensina". Esse tipo de coisa né?

Então esse foi o primeiro efeito, e é o efeito que não é de ser menosprezado. Porque esse sentimento de não ser valorizado ainda existe e é uma das principais causas de abandono nos cursos de licenciatura. Então, em primeiro lugar teve essa valorização dos estudantes do curso de licenciatura, das pessoas que trabalham com o curso de formação de professores. Esse foi o movimento extremamente importante que o PIBID trouxe. O segundo movimento importante também, em decorrência da própria estrutura do PIBID é o fato de que a escola não na escola idealizada, mas a escola real passou a ser palco dos cursos de formação de professores.

Pode parecer uma contradição mas nos cursos de formação de professores em geral tem um estranhamento aos pobres. A escola real, a escola onde as coisas acontecem é uma escola que está muito distante dos cursos de formação de professores. Se fala sobre a escola, mas em momento algum se traz a escola pra dentro dos cursos, e dos agentes da escola no qual eles trabalham.

O pibid rompe com isso, quando o PIBID tem como foco ação na escola. Quando o pibid transforma a escola em um espaço de formação, ele faz um salto qualitativo em relação ao estágio, por exemplo. Que é uma questão toda a ser discutida, mas essa

aproximação com a escola, o diálogo com as pessoas da escola, ela é central. Ela é central porque permite ao aluno participante do PIBID ter contato com aspectos do conhecimento ou uma base de conhecimento que formam o professor e frustram demais os alunos que não são do PIBID, que os cursos tradicionais e os cursos em geral não tem então quando a gente pensa nas dimensões da formação de professor tem dois tipos de saberes que são distintos. São distintos mas se eles não interagirem ele não forma o professor. Não o Saber acadêmico saber que nós desenvolvemos nas universidades a partir de uma referência teórica. Mas existe um grande conflito de conhecimentos que são os gestados nas escolas e não chegam ao curso de formação. Um exemplo atual disso é, pega merendeira, a merendeira é uma pessoa que tem que lidar todos os dias com conflitos na hora que ela serve a merenda.

E ela teve que desenvolver estratégias para lidar com os alunos para resolver esses conflitos. A mesma coisa é a diretora da escola a diretora da escola é uma pessoa que é mediadora de conflitos dentro da escola. E ela teve que desenvolver estratégias para lidar com a escola de conflitos. A escola... quando eu penso no conflito, penso em um conjunto de conhecimentos que foram gestados na prática e na sua vivencia. E esse conjunto de conhecimentos sobre gestão de conflitos ele nunca chega no curso de formação de professores. Então nós formamos professores não existe dentro do curso nenhum momento pedagógico no qual a questão conflito seja discutido. Quando a questão do conflito entra no curso de formação de professores entra pelo um caminho paralelo, muito mais como uma agulha, uma queixa, um conflito de trabalho, uma catarse coletiva sobre as condições de trabalho, mas não como objeto de estudo. Como gerenciar conflitos? Quando que um conflito se transforma em uma situação perigosa para todos para todas as pessoas envolvidas, que a gente vê constantemente?

[0:05:00] Então as pessoas que trabalham lá desenvolveram conhecimento muito grande nessa área. Então, o aluno do PIBID ao interagir com esse professor lá na escola ele amplia esse conhecimento. O aluno que não é do PIBID, na realidade ele só vai ter acesso a esse tipo de situação quando for pro estágio.

E nesse momento ele não vai estar preparado para lidar com conflitos, evidentemente porque não foi objeto da sua análise. Então essa questão da gestão de conflitos por parte de todos os agentes da escola da direção até a merendeira é um típico aspectos que faz parte deste conhecimento escolar essa prática escolar desenvolvida pelos professores e que o aluno do PIBID tem acesso e os outros não têm.

E em particular essa questão da gestão dos conflitos é uma das principais causas de abandono do curso vários professores passar por um período de cinco anos no qual o professor decide se continua como professor e é o período no qual vai almoçar o professor do jeito que ele vai ser nos próximos 20, 25 anos.

Pesquisadora: É eu estou fazendo, eu estou fazendo uma discussão, e eu uso muito Freitas e Kuenzer, não sei se você já leu alguma coisa a respeito e elas tratam muito da questão da formação experimental, que durante após 1990 vem crescendo significativamente tanto a EAD quanto na UAB. Em que você pensa que o PIBID, ele supera esse formato de formação de professor experimental, que isso vem trazendo já a partir de 1990? Ou você pensa que ele de fato ele ainda contempla esse formato que vem a partir de 1990?

Pesquisado: Olha na verdade a gente precisa deixar claro que a instrumentalização seja ela docente, seja ela [inaudível] ela é central, é necessária ela não pode ser menosprezada.

Pesquisadora: Sim, sim é que elas discutem a questão da formação integral.

Pesquisado: Exatamente, esse o problema é de se ficar somente nesta formação. Esse é o movimento que é um movimento específico dos cursos de formação de professores. É um movimento geral quando a gente olha a estrutura dos cursos da universidade brasileira, é uma estrutura de curso centrada na racionalidade e irracionalidade técnica. Por exemplo, aqui UFMS nós aprovamos recentemente uma notificação na estrutura dos nossos projetos pedagógicos de curso na qual os colegiados, tem se manifestado em procurar os cursos em cinco dimensões a dimensão técnico uma dimensão social uma dimensão cultural e uma dimensão ética outras negócios e projetos políticos pedagógicos os colegiados foi manifestado a sua intencionalidade em relação a essas cinco dimensões.

Pesquisadora: Isso no PIBID?

Pesquisado: Na universidade federal em geral. E é a dimensão cultural, não, a dimensão de desenvolvimento pessoal. Então essa formação mais holística, mais global, que pensa o educacional o não o ensino. Que é uma questão importante, muitas vezes se pensa educação e ensino como sinônimos, mas não são. O ensino está relacionado com questões didáticas dentro do espaço da sala de aula, enquanto educacional está relacionado com o próprio espaço formativo da instituição. Então se eu penso no ensino

está relacionado com que acontece dentro da sala de aula, o educacional está relacionado com o cartaz que esta fixado aqui na parede da pró-reitoria. Esse cartaz ensina, porque é uma pessoa que nem aquele cartaz vai pelo menos aprender a língua portuguesa, a língua padrão. Se esse cartaz estiver mal escrito ele está ensinando errado a língua padrão. Então esse é o espaço Educacional onde cada ação e cada objeto nesse espaço, seja objeto físico, seja um objeto material é um elemento formador. Então se a gente pensa a universidade a partir dessa perspectiva, a gente vê que a racionalidade técnica ela está lá, ela tem que estar. Afinal de contas o cirurgião tem que saber operar, o engenheiro tem que saber engenhar. O professor tem que dominar as técnicas de usar na sala de aula, tem que dominar as técnicas na sala de aula para ensinar.

A dimensão técnica é uma dimensão importante, agora essa crítica não é uma crítica que é só aos cursos de formação de professores. É uma crítica que tem que ser geral seja para toda a instituição se dar conta de que os processos dentro do espaço da intersubjetividade e do entorno social são processos que transcendem a dimensão técnica.

Pesquisadora: o próprio currículo, NE?

Pesquisado: essa é uma concepção que tem tá no currículo. Então se a gente olha para isso o pibid é uma excelente ferramenta para que nós possamos superar essa visão no curso de formação de professores. E em geral, em muitos PIBIDs nós temos isso. Agora quando a gente fala em PIBID a gente não fala em um PIBID. Existem os PIBIDs

Existem PIBIDs no plural. Mesmo dentro de uma instituição como a UFMS que tem 42 grupos e 56 coordenadores de área. Cada coordenador de área tem uma formação, tem uma história, uma experiência, uma visão de educação. Então, é um espaço plural. Então não tem sentido a gente falar no PIBID da UFMS ou no PIBID em geral. Existem diferentes grupos de PIBID. O que se tenta na coordenação institucional é ter uma estratégia de trabalho que seja partilhada.

No caso do PIBID da UFMS a gente trabalha muito o ciclo reflexão, ação e reflexão sobre ação. Tem uma crença muito forte nossa aqui de que a reflexão sobre ação é o momento da formação. É o momento da reflexão sobre ação, anterior a ação, nem a ação propriamente dita.

Na escola o aluno vai lá dar uma aula, desenvolve o material dos alunos oferece um minicurso, isso é ação. A aprendizagem sobre docência, ela vai acontecer no momento

posterior a ação, quando eu reflito e confronto o meu referencial teórico com ação sobre [Inaudível]. Quer dizer a partir desse referencial deveria produzir uma ação, que deveria produzir certo resultado. O que é que eu obtive de fato?

É nesse momento da reflexão que o futuro professor vai ser formado. E aí nós vamos encontrar vários problemas e aí é um problema que eu encontro. Há muito trabalho do pibid é muita coisa sendo feita ainda a partir do senso comum. Trabalho em que? A pessoa pergunta: porque essa ação se você está se propondo para sanar esse problema? Bom, por quem foi feito assim, ou porque eu acho que é assim.

Tá, mas e o seu referencial teórico a respeito dessa situação, como confrontá-la? Esse é um problema, e não só dos trabalhos do PIBID, mas também, que a gente encontra em muitos trabalhos também em muitos cursos de pós-graduação. Trabalhos no programa de pós-graduação. Eu lembro que eu fui na qualificação numa banca.

"Espera ai, você está se propondo a esta ação para solucionar esse problema. Por que esta ação e não outra? O que é que no seu referencial teórico diz que fazendo assim vai funcionar?" Isso falta, tanto em situações muito bem estruturadas e sem referencial teórico.

[0:10:13.7] Quando a gente fala PIBID não existe o PIBID. Existem os PIBIDs até porque nós estamos falando de espaços. Então cada grupo de PIBID é um espaço de relações interpessoais e elas vão sendo construídas a partir das histórias dos sujeitos, das suas formações, da natureza, e até da psicologia do coordenador de área, do supervisor, etc... né?

Então esse é o primeiro ponto o ciclo de ação, reflexão, ação-reflexão normalmente está ausente inclusive nos estágios. Inclusive no estágio, e é uma questão que precisa de uma discussão urgente nos espaços da UFMS, e no espaço da universidade em geral. Um segundo ponto muito importante que a gente tenta dar autonomia aos PIBIDs da UFMS.

A necessidade de ter a escola como interlocutor. A relação com a escola tem que ter uma relação de diálogo. Diálogo é uma coisa que as pessoas esquecem que pressupõe, alguém que fala e alguém que escute; alguém que escute e alguém que fala. Não existe subordinação em uma relação baseada no diálogo. Ou seja, essa postura tradicional que universidade tem em relação a escola de educação básica, que é uma postura de tutela... A universidade chegar e dizer na educação básica qual é o problema que ela tem qual a solução para aquele problema. O que ela tem que fazer e o que não tem desprezando

toda a experiência daqueles professores estão lá naquela escola, que conhecem aquela realidade daquela escola a 10, 15, 20 anos?

Isso a gente tenta romper no PIBID. Nos grupos de PIBID da UFMS, não somos nós que dizemos para a escola qual é o problema que ela tem. Em todos eles a gente tenta construir uma relação com a escola de chegar e perguntar para a escola: Qual é o seu problema e a partir desse problema a partir do seu ponto de vista?

E a partir desse problema do ponto de vista da escola que não necessariamente é o problema que eu vejo como central, nós vamos construir as nossas relações. Então esse que eu acho que é o diferencial do PIBID da UFMS em relação a outros projetos que eu conheço. É que nós procuramos evitar uma relação de tutela. Nós não somos tutores da escola. Nós somos parceiros.

[0:15:15] O professor supervisor não é subordinado ao coordenador de área, a não ser do ponto de vista da gestão e [isso na prática]. Mas ele é parceiro do coordenador de área, e aí entre um ponto do PIBID que é central em relação a outros projetos que são desenvolvidos, que foram desenvolvidos no passado, e a existência do supervisor.

O supervisor pra mim é o elemento mais importante do PIBID. Não é o coordenador de área, não é o coordenador institucional, nem o papa. É o supervisor. Por quê? O supervisor é o elemento que faz a mediação entre universidade e a escola. Nos dois sentidos, tanto no sentido de digamos assim, abrir as portas da escola para que o projeto seja desenvolvido lá, mas também é a pessoa que vai fazer a mediação do conhecimento escolar resolvido pelos agentes escolares e os alunos do PIBID. Então é uma via de Mão Dupla ao mesmo tempo e sai coisa da universidade em direção a escola, mediada pelo supervisor. Vem coisa da escola pra cá, também mediada pelo supervisor.

E a minha experiência aqui, são oito anos já como coordenador institucional do PIBID, a minha experiência mostra que onde o supervisor não funciona, o grupo do PIBID não funciona. Simples assim.

Se não tiver um bom supervisor o bom supervisor eu não tô falando o supervisor super qualificado com alto nível de formação acadêmica ou coisa parecida. Mas alguém que seja engajado, que tenha compromisso, que tenha trânsito dentro da escola. Nós já tivemos situações com o supervisor muito bom no ponto de vista da formação, da experiência profissional, mas que não tinha o trânsito dentro da escola. [inaudível] Não funcionou, esse professor não professor não conseguiu fazer essa mediação, então a

relação. Então a relação desse grupo do PIBID em particular ficava restrita a esse supervisor, e ao que ele fazia. O objetivo é expor o aluno a todo o ambiente escolar. Então se o supervisor não funciona aquele grupo do PIBID, naquela escola não vai funcionar dentro dessa perspectiva de que os estudantes tenham um espaço de formação que seja o espaço escolar. Então esse é um ponto central.

Em termo de reflexo nos cursos de formação de professores, a experiência do pibid ela tem sentido um baixo impacto, na minha opinião, pelo menos na UFMS acontece assim. No próprio pensar do curso de formação de professores, tanto que se a gente leva em conta que nós estamos em uma estrutura que é fortemente burocratizada, e tem que ser. Tem que ser porque tem que ter regras, e regulamentos tem que ter uma série de coisas no espaço universitário. Porque se não a gente não consegue dar validade para aquela formação daquele aluno dentro da instituição.

Mesmo pensando tudo isso a inovação curricular é muito boa. A inovação curricular é muito boa, NE? Ainda se pensa demais na centralidade do espaço na sala de aula, como se todo o aprendizado só pudesse acontecer na sala de aula. Mesmo nos cursos que se diz de Vanguarda no campo pedagógico, o paradigma transmissão-recepção ainda é o paradigma muito forte, muito difícil de romper, e isso tem uma consequência muito grande no âmbito do PIBID, que por exemplo, dentro do grupo do PIBID a gente tenta explorar porque o professor dentro da sala de aula o professor não explora.

Porque se você tá pensando na formação do sujeito autônomo, autonomia ela só consegue ser construída no seu exercício. Eu não consigo ensinar pro aluno autonomia uma coisa que tem que ser construída no seu exercício. É que nem aquela música [inaudível], que dizer eu posso fazer isso ou não posso. Ou seja, autonomia tem que ser construída no exercício.

Só que você tem problema, se eu vou criar situação nas quais o sujeito vai exercer a sua autonomia, esse sujeito vai errar. E aí como é que eu trato esse erro? Bom, se a gente olhar historicamente a escola brasileira, englobando a universidade. Como é que a gente trata esse erro? É tratado punindo. Pela instituição na verdade o sistema escolar, isso já aboliu a praticamente 15 anos. Que é a caneta vermelha.

[0:20:19.0] A caneta vermelha, ela virou quase um cetro de poder do professor, quase um centro de poder do professor. Então ela [produz] um distanciamento e não aproximação e a discussão do erro que deveria ser objeto de uma pós-avaliação.

Uma pós avaliação ela tem que discutir: “Você errou, e o que levou você a errar?” Então no processo de construção da autonomia, eu tenho que deixar o sujeito experimentar, eles vão errar. Eles vão tentar propor ações que não vão funcionar, ou que vão funcionar parcialmente, enfim... Então eu tenho que repensar a maneira como eu trabalho o erro.

Isso nos nossos ambientes formais das disciplinas é extremamente difícil de fazer. Tem o sistema, tem que estar no SISCAD as notas e tem que ser aprovado ou reprovado. No grupo existe a possibilidade, a gente pode propor uma ação que eu particularmente sei que não vai dar certo, e muitas vezes o supervisor chega e diz: “Isso não vai funcionar, isso não vai funcionar. Não vai funcionar aqui, por isso, por isso e por isso”. Deixa ele tentar, não fala. “É isso que você quer fazer? Então tá, vamos fazer”. Vai fazer porque aí ele vai errar, ai então usa esse erro pedagogicamente pra construir a compreensão da realidade e tentar entender porque que aquilo não funcionou.

Então esse é o diferencial. O grande diferencial de inovação que o PIBID pode trazer, e oxigenar o curso de formação de professores. O outro aspecto também que é inerente as ações do PIBID, é também as ações interdisciplinar. A interdisciplinaridade está em tudo quanto é documento oficial nos últimos 25 anos ou mais. Fácil de falar extremamente difícil de fazer. Por várias razões.

A primeira razão é que o professor formador não foi concebido por um professor formador em um ambiente interdisciplinar. Se fala de interdisciplinaridade por ouvir dizer, mas a sua lógica e a sua ação, é uma ação disciplinar. Eu falo que se aqui na universidade, se eu conseguisse ações interdisciplinares eu já ficaria contente. Porque?

Porque eu tenho cursos, onde dois colegas de sala ministram uma disciplina que dentro da sala de aula dão disciplinas que os mesmos alunos, e não conversam entre um e outro sobre desempenho dos alunos e tal. [inaudível]

Interdisciplinar eu, particularmente acho, que na atual estrutura curricular é uma utopia. A gente busca, a gente tá atrás disso, mas é muito mais para inglês ver. Porque os documentos exige que se tenha essa coisa, muito mais do que uma vocação da instituição dos formadores. E essa distribuição de estrutura em diferentes unidades não favorecem a interdisciplinaridade.

Ai vai entrar a luta de egos, e um monte de coisa que a gente conhece bem do ambiente universitário. As ações do PIBID elas são ações que potencialmente são ações

interdisciplinares. E pra entender a situação de ensino, para a qual eu tenho que construir uma solução, eu vou ter que buscar conhecimento nos diferentes campos. Eu vou ter que buscar conhecimento no meu campo de formação. Mas, vou ter que buscar conhecimento na história, na educação, na sociologia, na educação, na sociologia pura, na psicologia social. Enfim, da história daquele sujeito, para poder construir uma solução.

Porque as ações do PIBID, elas partem de problemas concretos no espaço da escola. Então tem lá, um aluno que apresenta dificuldade em aprendizado de matemática, eu tenho que construir uma solução para que eles consigam superar as dificuldades de aprendizado em matemática. Então eu vou estudar pra solucionar esse problema, e não o contrário, estudar um monte de coisas e ai tentar achar um problema em que eu possa estudar aquelas coisas, que é acontece nos cursos de formação. O que é o que acontece nos cursos de formação.

Então isso poderia ser uma oxigenação dos nossos cursos, se nós pudéssemos pensar no curso de formação não a partir de disciplinas, mas a partir de projetos que vão ser desenvolvidos ao longo do semestre, aos quais se faça um mapeamento dos conceitos, leis, teorias que são necessárias para compreender as ações colocadas pelos projetos.

Então eu construo conhecimento docente, então eu construo conhecimento docente. Então se a gente pensa no PIBID como espaço em que todas essas inovações curriculares podem ser instrumentados de uma forma múltipla, a gente ver que importância desse projeto é um espaço de experimentação e inovação curricular.

[0:25:22.5] CAROL: A segunda questão. Verifica interesse dos cursos em participar do programa? Constata desistência? Porque?

Pesquisado: em relação aos cursos, em geral, a gente tem demanda por mais bolsas nos cursos que já tem, e por bolsas pros cursos que não tem. Até hoje aqui na UFMS nós temos tido crescendo o número de cursos envolvidos muito grande. Só tem um curso que tinha grupo de PIBID e que hoje não tem, porque optaram por não renovar o projeto. Que é o curso de educação física em campo grande. Na época que o programa foi oferecido ao curso, eles estavam com um grupo muito pequeno de docentes. Na época tinham cinco ou seis docentes apenas, tendo que desenvolver várias atividades chegaram a conclusão de que não dariam conta levar mais o PIBID. Mas mesmo dentro desse grupo já estão na fila de novo, nós vamos reabrir o PIBID. Com inscrições novas

pro PIBID, eles retornam. Então a demanda hoje, eu tenho cinco ou seis cursos que por enes razões não entraram no PIBID em 2013, tão na fila pra na fila pra entrar. Eu tenho a educação física, eu tenho a pedagogia de Ponta Porã, tenho de Coxim... Acho que História de Coxim, e vários outros cursos de outros cantos da universidade. Nova Andradina, o curso de História. Então existe uma demanda, tanto dos cursos da instituição, como também das escolas. Tipo aquele programa do Silvio Santos: "Quem quer PIBID?" Ai aparece trocentos diretores aqui na porta, então o interesse é muito grande. O que é um dado importante. Hoje, tem muito diretor de escola, que quando ele vai contratar professor ele liga na universidade pergunta quem é do PIBID que pode ser tirado pra [inaudível]. Tão dando preferência pra contratação de professores formados, com experiência no PIBID. Porque ele sabe que esse aluno conhece a escola. Esse aluno não chega na escola sem saber como a escola é.

Pesquisadora: Você pode citar alguns dos motivos pelos quais esses cursos não entraram no PIBID?

Pesquisado: Educação Física foi aquilo que eu falei, o limitado número de docentes. Pedagogia de Ponta Porã tava iniciando a primeira turma em 2013, então quando o projeto começou eles não tinham alunos para conseguir entrar no programa. Outros... Corumbá também teve queda demais de docentes, não dava conta de ter mais um projeto. Então, em geral o curso não entrar por que a carga de trabalho sob os docentes com outras ações que já são desenvolvidas é muito grande. Às vezes acontece um processo de remoção, e até renovar o quadro, contratar uma pessoa para aquela vaga, isso leva um certo tempo. Então, em geral é isso que acontece. As vezes acontece de que a informação não chega até o coordenador do curso, ou o coordenador do curso não dissemina essa informação que as inscrições estão abertas para aluno de PIBID.

Pesquisadora: Então, nas bolsas eu percebo, por exemplo, que nas disciplinas... As licenciaturas que atuam como disciplinas nas escolas, que tem uma maior carga horária na escola... Como por exemplo, ou até obrigatoriedade no currículo escolar. Ela tem um número muito maior, ou o número de licenciaturas que estão no PIBID. Isso você acha que tem relação com o interesse do curso, ou com a própria engrenagem do currículo, enfim...

Pesquisado: Bom, no caso da UFMS, nós tentamos limitar o número de bolsistas com o coordenador de área. Por que a nossa experiência mostra que mais que 10 bolsistas por coordenador de área não funciona. Não funciona porque o coordenador fica com muitos

alunos, ele não consegue dar o atendimento adequado. Ele tem as vezes, duas, três, quatro escolas. Então fica um sobrecarga de trabalho sob o coordenador de área, muito grande. A gente não pode esquecer que esse coordenador de área, é alguém que dá suas horas aulas na universidade, muitas vezes tem que desenvolver projetos de pesquisa, tem outros orientandos na pós-graduação, mestrado e doutorado, desenvolve muitas vezes projetos de extensão.

[0:30:25] Então, essa pessoa, em geral tem uma carga de trabalho muito grande. Então, a coordenação institucional orienta que na UFMS, ele não pegue mais que dez. Se ele quiser pegar 20, ele pega. É uma escolha dele, nós não impedimos. Mas nós somos bastante enfáticos quando dizemos: "Olha, mais do que dez você vai ter uma carga de trabalho muito, muito grande". Então a distribuição do número de bolsistas por coordenador de área gira em torno de dez.

Pesquisadora: Mas assim, o que eu percebo? Nas bolsas, por exemplo, subprojeto de Matemática têm várias, de pedagogia têm várias, de letras muitas. Ai de filosofia tem um...

Pesquisado: Física, um. Ciências Sociais, um.

Pesquisadora: É.

Pesquisado: Por quê? Porque são os cursos que a gente tem. A matemática... É História e Matemática. A Matemática tem em Campo Grande, tem em Corumbá, tem Aquidauana, em Três Lagoas, tem em Paranaíba, tem em Ponta Porã. Só falando os presenciais, são seis. Ai tem mais cinco na modalidade EAD, então esse número é por conta de números que nós temos na instituição.

Pesquisadora: E a própria lógica da escolarização.

Pesquisado: Exatamente. Filosofia, só tem um curso na UFMS então só vai ter um PIBID. Ciências Sociais tem dois cursos, mas um é bacharelado. Só tem Licenciatura em Naviraí.

Pesquisadora: Só tem até pela carga horária. Não há demanda pra abrir curso.

Pesquisado: Entao esses cursos, são em pequeno número. Não só na UFMS, mas em todas as instituições federais. Esses outros como Matemática... Física, Química só tem um também. Só tem aqui em Campo Grande. No caso da UFMS, nós temos Física e Química somente aqui em Campo Grande. E a Biologia tem em vários lugares. Tem

aqui, tem em Três Lagoas, tem em Aquidauana. Tem na EAD. Biologia tem na EAD também. Deu uma rateada no coordenador de área, os coordenadores [inaudível]. Dois cursos da EAD, foram apresentados no projeto em 2013. Enfim, então, é essa situação. Então, o numero de grupos que tem, reflete o número de grupos. Então, para cada campus, é um curso diferente. Então se eu tiver 10 cursos de Matemática, eu posso ter 10 PIBIDs. Se eu tiver um curso de Física, eu só posso ter um grupo de PIBID. Ai eu posso ter vários coordenadores ali, dentro dos grupos, muitas vezes, não tem problema. O que eu te disse, as vezes o professor é disciplinado, ai é bom. Eu tenho cursos aqui, por exemplo, com dois coordenadores no curso, e um não fala com o outro sobre o que está fazendo. É complicado.

Pesquisadora: E a desistência, você não percebe que tem?

Pesquisado: Não. Desistência dos cursos não tem. Desistência dos alunos, acontece. Basicamente é por abandono de curso, e por que o sujeito consegue um emprego, que lhe dá uma remuneração maior. Não se esqueça que a bolsa de PIBID é 400 pilas desde 2009. Então muitas vezes, o aluno tem responsabilidade com a família, tem que se sustentar, ai ele abandona o PIBID, e arruma um emprego e nesse emprego ele vai trabalhar 40 horas por semana. São alunos de cursos noturnos muitas vezes. Então esse é um fator de desistência muito grande. Há claro, aluno que abandona o PIBID, porque chega a conclusão que não quer ser professor. Mas esses são raros.

Pesquisadora: O outro coordenador, ele colocou pra mim que ele percebe. Que ele percebeu, que quando o PIBID iniciou, havia menos desistências e mais procura dos alunos em relação ao valor da bolsa. Vamos colocar ai, que o tempo se passou e essa bolsa não tivesse sendo tão significativa o valor dela. Porque ele percebe muitas vezes, que não há tanto interesse desses alunos, quanto tinha no início. Você percebe isso ou não?

Pesquisado: Não. Influencia, não vou dizer que não acontece. Tem aluno que abandona, pra arranjar um emprego que não vai ganhar 400 reais, vai ganhar 900, 1000 reais.

Pesquisadora: Mas isso desde sempre?

Pesquisado: Não. Com a crise, isso se acentua. Com a crise dos últimos anos, isso se acentua. Tanto é que uma bolsa de 400, uma bolsa que não é reajustada desde 2009, 2010. Então tem inflação concorrendo com o poder de compra dessa bolsa. E teve uma coisa, que me parece tem sido objeto de estudo da CAPES.

[0:35:34] Existe, uma certa pregação entre o sistema de bolsas. Um evento que a gente observa bastante nos últimos tempos é, aluno que sai do PIBID pro Bolsa Permanência, ou aluno que sai do PIBID pro PIBIC, iniciação científica. Por quê? Nessas duas bolsas, no caso da bolsa permanência, ele não tem compromisso com nada, em termo de execução de tarefas. É uma bolsa assistencial. Na bolsa de iniciação científica, em geral é uma bolsa que não exige que ele sai da universidade. A iniciação científica ele sai da universidade. Então no PIBID, ele recebe o mesmo valor de bolsa da iniciação científica e permanência, e ele tem que ir lá na escola. E a CAPES por exemplo, não permite que dê passe para esse aluno. A CAPES, diz que a bolsa tem que pagar essa passagem de ônibus. No interior muitas vezes não existe linha de ônibus. Então tudo isso, faz com que haja movimento dos alunos em direção a essas outras bolsas.

Pesquisadora: Então aqui ele não pode utilizar, por exemplo, a bolsa de assistência estudantil e a bolsa PIBID?

Pesquisado: Não, não pode.

Pesquisado: É porque na UEMS, eles colocaram a bolsa... Eles mudaram as normas, as normativas por conta de carga horária para que os alunos pudessem também ter a bolsa de assistência estudantil, isso depois de um tempo.

Pesquisado: No sistema federal, o aluno não pode acumular bolsa. Teve um problema muito sério ano passado, de pessoas que a CAPES detectou que tinham recebido bolsas por outros projetos. Isso vale não tanto para aluno, mas principalmente para supervisores e coordenadores de área. Que ganha bolsa de outros projetos, como o Mais Educação, o Pacto Nacional para Alfabetização na idade certa. O Pacto Nacional pelo Ensino Médio, programas do governo, e tiveram que devolver. Só tem um tipo de bolsa auxílio que ele pode receber concomitantemente a uma bolsa. Que é o auxilio alimentação. Onde a UFMS não tem restaurante universitário, os estudantes de baixa renda, com até um salário mínimo e meio de renda per capita, pode solicitar o auxilio alimentação. Que é o auxilio que a universidade dá para que ele se alimente. Então esse é o único tipo de auxilio que ele pode receber concomitantemente a uma bolsa. E isso é uma normatização não da UFMS, mas do próprio governo federal. O cofre de onde sai dinheiro para todas essas ações é um só, o [FNDE].

Pesquisadora: Eu percebi que quando houve os cortes, que no edital... No documento eu acho, que você me deu, falava desses cortes de bolsa. Quando eles cortaram em 2015.

Pesquisado: Na realidade, eles suspenderam as bolsas de que foi detectado, ai a pessoa teve que se justificar. Teve que devolver, para poder voltar receber a bolsa do PIBID. Isso aconteceu não somente com o PIBID, mas com os programas de pós graduação. Estudantes de pós-graduação devendo algumas dezenas de milhares de reais. Recebendo bolsa de mestrado, de doutorado e outras bolsas em paralelo.

Pesquisadora: É... Qual a sua opinião... Acho que você já até falou sobre isso... Mas qual a sua opinião em relação aos valores das bolsas?

Pesquisado: Ah, as bolsas, com certeza são bolsas defasadas. Estão nesse valor desde 2010, se eu não me engano. Todas as bolsas, do PIBID, o sistema como um todo tá congelado. As únicas que tem tido aumento, se eu não me engano, são as bolsas da pós-graduação. Mestrado e Doutorado tiveram reajuste nesse período. PIBID, PIBIC e Bolsa Permanência, esses valores estão congelados. Isso com certeza é um problema. É um problema para a permanência dos estudantes no projeto. Para a grande maioria, para a imensa maioria não é o que leva a abandonar o PIBIC. No entanto abandonam o PIBID por conta disso. É o que eu digo, em casos pontuais, a pessoa precisa ter uma renda maior, tem compromisso com os familiares e tal. No PIBID, a CAPES não proíbe explicitamente que nós peguemos alunos que trabalham. Então o aluno pode trabalhar e ter uma bolsa PIBID. Na UFMS nós tinhamos uma norma interna que proibia até 2013. Só que em 2013 um edital da CAPES proibiu de proibir... Parece música do Caetano. A CAPES proibiu de proibir esse acumulo. Então o aluno, ele pode trabalhar e pode receber a bolsa.

Pesquisadora: Mas ele tem que cumprir a carga horária...

[0:40:33] Pesquisado: Ai... Esse é o ponto. Esse aluno que trabalha é o aluno do curso noturno. Então, ele vai trabalhar, período cheio, a noite ele tem aula, e ai ele vai trabalhar no PIBID em que horário? Ele não tem horário. Ai ele sai por causa disso, e não por que trabalha.

Pesquisadora: E compensa mais pra ele, no caso, ficar com a renda do trabalho do que com a renda do PIBID.

Pesquisado: Com certeza. Muito.

Pesquisadora: Interessante. Percebe conflitos ou problemas na implementação do programa desde seu inicio?

Pesquisado: Bom. Antes de falar, eu te digo que a gente não pode falar o PIBID, mas os PIBIDs. Tava pensando na [extensão territorial] dos projetos que eu tenho visto hoje. Agora, quando pensa na historicidade também não tem sentido falar o PIBID. Porque o PIBID hoje, não é o mesmo PIBID de 2007, né? Então, claro. Isso é resultado de um processo de construção, mas quando se começou o PIBID... Ninguém, nem a CAPES, sabia exatamente o que era o PIBID. O que era essa criança que estavam trazendo ao mundo. Claro, existia uma visão geral de fortalecimento dos cursos de licenciatura. Mas quais cursos? Eram os quatro primeiros. As quatro áreas iniciais. Física, Química, Biologia e Matemática. Tinha essa concepção. E essa concepção, foi sendo alterada ao longo do tempo. O ponto de clivagem central do PIBID acontece a dois anos, quando assume na CAPES um núcleo de pessoas... Questão de um ano, um ano e meio assumiu a CAPES um grupo de pessoas que mudou completamente a forma de relacionamento da CAPES com os coordenadores institucionais. As pessoas que fazem o PIBID acontecer. Porque sai Carmen, sai [Nelder] da Diretoria de Educação Básica da CAPES, e entra um diretor [Adélio] que dura pouco tempo e vai embora. Dai assume, [Irene Gazzola] da Bahia que era um verdadeiro desastre ambulante, que já não tá mais lá que a gente sabe, tem outra pessoa no lugar. A coordenação da formação geral dos professores passa para uma pessoa que até então era considerada uma aliada dos programas institucionais, mas que era de fato uma pessoa contra. Então hoje a CAPES, vive uma contradição que é trágica. E tem gestando o programa, pessoas que não concordam com o programa. Quer dizer... Eu não sei quem está na Direção de Educação Básica hoje, porque desde que a Irene saiu não se sabe quem foi indicado. Ou pelo menos, não se tem essa informação. Então essa contradição, é uma contradição inerente ao programa. E segunda feira, nós tivemos ma videoconferência e não falam... Se for falar em avaliação do programa, uma das dimensões da avaliação tem que ser a agência. A ação da prórpia agência na construção do programa. Porque uma coisa é você estar num barco, e a pessoa falar: "O barco tá vazando agua. Essas latinhas de Bohemia, a gente vai ter que jogar fora para aliviar o peso do barco". Isso é uma coisa. Outra coisa é você olhar pro barco e as suas latinhas de Bohemia sumir assim do nada. "Poxa, eu tinha 10 latas aqui, só tem duas agora". Que é o que ta acontecendo. Então há uma clivagem muito forte entre a gestão que implentou e desenvolveu o PIBID, desde Eliane de Freitas, passando pela Carmem e depois passando por [inaudível]. Tem uma clivagem, uma clivagem na concepção do programa, na ideia do que o programa deve ser. Começa com uma gerencia, por exemplo, do [Rustoff] que tava no MEC, que era

um cara que era diretor da DEB quando a educação básica vai para a CAPES. Quando a educação básica vai para a CAPES em 2008, o [Diogo Rustoff] é o primeiro diretor de Diretrizes de Educação Básica. Depois assumiu o Betinho, depois do Betinho assumiu a Carmem, depois da Carmem... O Diogo e a Carmem conseguem esses quatro, então tem coisas que são meio estranhas. Eliane de Freitas, que é quem implementa o PIBID da CAPES, em 2008 e 2009, inicio do de 2009... Ela anda arisca com o PIBID, ela acha que a expansão que foi feita para as outras licenciaturas não deveriam ter sido feitas. Tinha que ser só para aquela licenciatura onde tem falta de formação de professores. Um exemplo recorrente na fala do [Diogo Rustoff] é a Educação Física.

[0:45:38] Pesquisadora: Essa portaria, quem que...

Pesquisado: a 46?

Pesquisadora: A que estava tirando a Educação Física, Artes...

Pesquisado: Irene Gazzola sob a orientação, se acredita, uma suposição minha do [Diogo Rustoff]

Pesquisadora: Segundo ela, quais as licenciaturas que deveriam ser contempladas? As de acordo com a portaria mesmo?

Pesquisado: Não. Segundo o [Diogo Rustoff], as licenciaturas contempladas, seriam aquelas que têm falta de formação de professores. Mas ai tu tem que articular a gestão da portaria 46 com isso e mais com a fala do Mercadante e do grupo que estava junto do Mercadante, entre eles o secretário superior, o secretário executivo do MEC. Que defendiam... Defendem aquela coisa de letramento, em Língua Portuguesa e letramento em Matemática. Porque a portaria 46 coloca aquelas divisões lá, letramento disso, letramento daquilo. São as áreas do ENEM.

Pesquisadora: E que também tem relação ao IDEB, alguma coisa...

Pesquisado: Exatamente. Eles querem transformar a filosofia que estava por trás da 46, que é o principal aspecto de resistência dela, é a transformação do PIBID, de um projeto de formação inicial. Num projeto de fornecer mão de obra pra escola, a custo baixo. Então você pega um conjunto de 90 mil pessoas da população do PIBID a dois anos, e joga na escola pública porque lá eles vão ser mão de obra barata. Desobriga o estado a contratar professores, contratar técnicos educacionais dentro das escolas. E transfere a responsabilidade pela solução dos problemas da escola pros alunos do PIBID. Essa era a

lógica que estava por trás da portaria 46. Tanto é que na portaria 46, os alunos do PIBID seriam os únicos bolsistas da CAPES que só receberiam 10 meses de bolsa.

Pesquisadora: E isso foi no governo Dilma né? No governo do PT.

Pesquisado: Foi no governo Dilma, e isso se acentua quando o Mercadante vai para o Ministério da Educação. O Mercadante consegue se incompetente em qualquer ministério que der pra ele. Incopetente nas relações exteior, foi incopetente na Ciência e Tecnologia e foi Incomente na educação. Então ele veio com aquele discurso do letramento, como se o letramento fosse a Panacéia para todos os problemas. O letramento é um problema? Claro que é...

Pesquisadora: Não só da escola né?

Pesquisado: Não só da escola, geral. Mas você pode muito entender que o PIBID não é um programa de reforço escolar. O PIBID é um programa de formação inicial de professores. E eles perderam isso. Por exemplo, a Gazzola na sua fala, falou mais de uma vez que ela era contra esse bolsismo. Bolsa pra tudo. Só que ela esquece que o coordenador de área do PIBID, esse carga horária do PIBID não conta na sua carga horária docente. A gente ganha pontuação por orientar aluno no PIBID e etc. Mas é... seja coordenador do PIBID ou não, ele continua indo pra sala de aula, continua tendo a produção científica, continua tendo que orientar na pós graduação, continuo tendo que fazer atividades administrativas, PIBID é mais uma coisa que eu faço. Mais uma coisa que a gente faz, a Irene é contra o bolsismo, por exemplo, ela acha que... A questão de dar bolsa a supervisor, é central. Porque esse cara que trabalha 30, 40 horas por semana, e ele vai fazer uma coisa a mais. Se tirar a bolsa do supervisor ele não vai querer ser supervisor. Pra que ser supervisor? Pra trazer mais trabalho pra mim? Ja não tenho tempo pra fazer o trabalho que eu passo. Se eu tiro essa bolsa, eu tenho que pegar outra escola para complementar a renda.

Pesquisadora: E isso ocorre muito né? Dos professores pegarem mais carga horária pra poder ter uma renda. Principalmente no interior, aqui também né, mas pela desigualdade vamos colocar assim...

Pesquisado: É, a gente nunca pode esquecer o seguinte a carreira docente ela... O docente em início de carreira recebe aproximadamente 60, 70% do valor médio dos profissionais com educação superior. Se pegar um professor concursado com 8 horas no estado, ele ganha provavelmente mais que um engenheiro que tá numa empresa ai. Olha

10 anos depois.... Dez anos depois, um engenheiro, um farmacêutico, um nutricionista empregado ganha 2 mil reais em início de carreira, 15 anos depois é que aparece a diferença. Quinze anos depois o professor aumentou um "tantico" a sua renda, ou seja, ele começa ganhando 3, 4 mil e ele vai estar ganhando cinco. E esse cara que começou com 2 mil, tá ganhando 10. Então começa por ai.

Pesquisadora: Não, tranquilo... Ai quando eu for transcrever eu coloco...

[0:51:09] Pesquisado: [inaudível] [Assinando documentos]

- Então é isso o que acontece, tanto espacialmente quanto questão de tempo, não falar o PIBID, mas sim os PIBIDs. Do ponto de vista da construção histórica do projeto também. Olhando a própria normatização do PIBID quanto a sua institucionalização, você vai observar. Não existe o PIBID que começa em 2008 e se estende até 2016. Mas como diz o Sergio Luis Borges a respeito das mulheres, existe uma única mulher do mundo em várias versões, não é? O PIBID é o contrario, existem vários PIBIDs... Várias versões de um mesmo PIBID. Então historicamente você tem esse processo, até na construção do que é o PIBID. Quer ver uma coisa interessante? Entre 2010 e 2012, 2013 toda vez que tinha aqui em Campo Grande uma substituição de coordenadores institucionais, na lista de discussão dos coordenadores institucionais sempre aparecia essa questão. Posso usar o PIBID no lugar do estágio? Posso contar a carga horária do PIBID como parte do estágio? Não, você não pode. São objetos diferentes, etc... Hoje essa pergunta não aparece mais. Já se construiu uma concepção de que PIBID não é estágio. Um exemplo do que eu to te dizendo de que é um processo de construção. Um marco muito importante do ponto de vista da construção da identidade do PIBID

Um ponto importante na criação da construção da identidade do PIBID é o próprio ENALIC, Encontro Nacional das Licenciaturas lá em Natal que aconteceu no final de 2014. O FORPIBID ainda aparece como um elemento que vai agregar politicamente a discussão dos coordenadores do PIBID. Ou seja, o PIBID do ponto de vista dos coordenadores institucionais que são uma amalgama de pessoas, passa a ser um corpo com uma cabeça. E isso foi extremamente importante para a própria mobilização da permanência do PIBID 2015, 2016.

Pesquisadora: E para que não alterasse.

[0:55:25] Pesquisado: Para que não alterasse essa essência do PIBID. A portaria 46 foi revogada por causa da pressão que foi feita, capitaneada pelo FORPIBID. E o

FORPIBID foi concebido com uma estrutura que foi copiada do centro de formação do estado do Rio Grande do Sul. Eles são os articuladores da criação do FORPIBID. É que eu sou o tesoureiro do FORPIBID, então quando nós estávamos discutindo a implementação e qual seria a estrutura do FORPIBID, eu quando tinha sido professor da rede pública do Rio Grande do Sul durante muito tempo, filiado a sindicato dos professores, eu fui buscar na estrutura do CECREAS a estrutura do FORPIBID. Como é que o FORPIBID se organiza. Se organiza como uma diretoria executiva, um diretório nacional que é formada pelo coordenadores de região, coordenadores regionais. Cada coordenação regional é formada pelo seu coordenador, mais os coordenadores estaduais. Então com essa estrutura tipo pirâmide. Tem poucos níveis entre o topo da pirâmide que é a base e os coordenadores institucionais. Então a questão é [inaudível], delibera sobre alguma coisa. Você sai da diretoria, em geral a diretoria não se reúne, e a gente faz uso intensivo das novas tecnologias porque não dá pra reunir presencialmente pelo custo. [0:54:33.0]

Você sai da diretoria e a diretoria em geral não se reúne, a gente tem que fazer conferencia entre 10 da manhã e meia noite, então isso permite que a gente mobilize a base muito rapidamente, pode ser feito por email, por whatsapp, a gente até tem o whatsapp do FORPIBID, a diretoria nacional. O centro-oeste tem o seu whatsapp. Então a formação desce do Diretório Nacional para a coordenadora nacional que joga no whats app do regional...

Pesquisadora: Hoje a gente dá um jeito. E o regional passa pros seus coordenadores institucionais. Então a existência do FORPIBID é um ponto central de resistência, um ponto muito importante.... O FORPIBID se autofinancia com contribuições espontâneas dos coordenadores institucionais, coordenadores de área e etc. O coordenador de área, todo o gasto do FORPIBID é financiado pelos coordenadores institucionais com contribuições espontâneas. Então os coordenadores estaduais, os coordenadores regionais, quando precisam fazem uma chamada das pessoas que depositam diretamente numa conta do FORPIBID, e esse dinheiro é que vau contribuir pra suas ações. pra você ver como esse grupo pra você ter uma ideia disso [inaudível]

Pesquisadora: Ah, tá. Esse número você não quer que divulga?

Pesquisado: Não. Esse número não. O FORPIBID arrecadou hoje mais de 50 mil reais.

Pesquisadora: Entendi. Eu, na transcrição dou pra você aprovar.

Pesquisado: Então, 50 mil reais... Você não tira assim das pessoas uma ação daquela entidade no qual ela se identifica. Então essa identidade que o FORPIBID deu, ganhou cabeça, ganhou rosto. Hoje o PIBID tem uma cara, que é a cara da Direção do FOPIBID. Que é a Sandra da Universidade Federal lá da Bahia, que é a presidente do FORPIBID.

Pesquisadora: Na verdade isso é quase um [partido] do ponto de vista gamisciniano, um partido de luta de vocês. Muito interessante.

Pesquisado: Então esse fórum se articula com a CAPES, mas não só com a CAPES. Mas ele se articula com um projeto nacional. Ele se articula com as outras entidades representativas da sociedade.

Pesquisadora: O que é interessante, por exemplo, quando teve a reunião a mobilização foi geral. Até quem não tava envolvido com o PIBID esteve nessa reunião, num momento de luta mesmo para que se mantivesse esse PIBID.

[1:00:00] Pesquisado: Então consegue audiência no senado federal, consegue audiência na Câmara Federal, mobiliza [ínaudível], mobiliza ANPED, mobiliza sociedade histórica. Mobiliza varias entidade da sociedade civil.

Mobiliza a ANDIP, mobiliza a FORGRAP, mobiliza a ANPED, mobiliza o [onaudível], mobiliza os estudantes de física, sociedade brasileira de história, mobiliza todo mundo dentro do conceito de sociedade civil. E os agentes da sociedade civil são mobilizados pela ação política do FORPIBID. Então a gente achou importante que tivesse uma cara. O FORPIBID tinha que ter uma identidade, uma pessoa, ela é FORPIBID. E foi a Alessandra. A Alessandra é a voz do PIBID. Então era importante naquele momento porque dava unidade. Olha, a Alessandra é uma pessoa inteligentíssima [inaudível], mas ela precisava de um impulso, e hoje ela é referência. Hoje ela é referência. Então a cara do FORPIBID é a Alessandra.

Pesquisadora: E nesse momento ainda é um momento de conflito né?

Pesquisado: Ainda é um momento de conflito. Uma coisa muito interessante que aconteceu ao longo desse conflito foi o surgimento dentro do grupo coordenadores institucionais do PIBID, várias lideranças. Então a liderança, por exemplo, da Alessandra, que é uma pessoa extremamente... Que chama ao diálogo chama as pessoas a compartilharem as coisas, ela não é monocrática e nem autocrática, fez com que surgissem diversas lideranças ao longo desses dois anos que não tinham a

espontaneidade de fala, e o protagonismo... na questão de dois anos, na questão de dois anos. Porque quando o FORPIBID foi criado, tinha uma comissão do qual eu participava, a Alessandra participava a Jucélia, a Silvia participava, participavam... Responsável por construir o regulamento do FORPIBID,oficializar isso para que nós fizéssemos a construção do regulamento em Natal. Nesse momento a situação já estava muito grave. O que a gente fez? Bom, a gente... Já estamos no meio desse processo, eu, por exemplo, não ia particpar da diretoria, a gente ofereceu o nome para a comunidade, que era quem estava na frente e teriam tomado outras iniciativas, tínhamos o reconhecimento da CAPES e do grupo, estreita com a relação com O FORPIBID. Estreia com a direção do FORPIBID. Mas, em função de todo esse contexto. Agora, ao longo de todos esses dois anos, outras lideranças assumiram protagonismos dentro do PIBID. Então, eu acredito que essa diretoria, termina agora, por exemplo, o seu mandato e eu espero que nenhum de nós permaneça na diretoria. Nós vamos sair porque é necessária essa... É muito tranquilo, tem que ter esse processo de renovação. Diversas lideranças surgiram, assumiram um protagonismo. No Mato Grosso do Sul tem a Jucélia, a Noemia da UFGD, a Renata da UNEMAT, para falar em algumas pessoas do centro este. Então, o sul, o sudeste, o norte, o nordeste... No áudio é mais complicado, porque está com um problema de articulação enorme. O nordeste hoje tá consolidado. No nordeste, sul, sudeste... Tà consolidado. Então essa postura do FORPIBID, ele também é um ato muito importante quando analisa a trajetória. Esse FORPIBID e a sua capacidade de mobilizar e ver a sua particularidade é que vive a instiuição.

Pesquisadora: Eu tenho que fazer um trabalho só com o FORPIBID.

Pesquisado: Deveria, para quem usa Gramsci como referencial teórico o FORPIBID é um exemplo... E detalhe, o FORPIBID não é registrado como organização. Não tem configuração jurídica. É um núcleo de pessoas que se articula e que atua, sem ser uma organização jurídica.

Pesquisadora: Então, meio que é um movimento relcionado à pessoa, ao intelectual. Não necessariamente a burocracia.

Pesquisado: E até hoje nós não sentimos falta, a não ser para criar uma página na internet relacionada ao FORPIBID como organização jurídica.

Pesquisadora: Não tem tipo assim, não tem organização para isso?

Pesquisado: Não, na verdade...

Pesquisadora: nem precisa né?

Pesquisado: Na verdade havia uma intencionalidade de transformar o FORPIBID numa organização política , por uma séries de razoes. Só que a avalanche de coisas que tiveram que ser enfrentadas, jogou essa necessidade para segundo plano. E essa necessidade burocrática é pra que? Pra ter uma conta do FORPIBD, hoje a conta... A movimentação do FORPIBID é feito por uma conta pessoal, que é obviamente um problema. 1:05:06.8. Então eu não posso ter um FORPIBID ponto ORG. E pra ter um FORPIBID ponto ORG, eu tenho que ter um caráter jurídico, se não eu não consigo comprar o domínio desse, eu não tenho dinheiro pra para comprar um domínio desses, eu não tenho dinheiro pra pagar um domínio desse. Exige o que? Um estatuto registrado da entidade, ponto ORG. Eles também não querem vincular o PIBID à paginas, portais, instituições e etc... Então, são questões de natureza administrativa, que o fato de não ser uma entidade jurídica traz. Do ponto de vista da mobilização nunca foi problema. Nunca foi problema do ponto de vista da mobilização. Esse movimento do FORPIBID, eu acho que merece um estudo mais aprofundado. A gente olha um movimento que consegue em duas semanas levantar cem mil assinaturas num abaixo assinado? E é uma organização que foi crescendo, nós começamos no abaixo assinado com trinta e cinco mil, depois foi pra 70 e de depois 100 mil.

Pesquisadora: Como que você consegue isso? Onde você consegue isso?

[1:06:34.2] PAULO:Por exemplo, dá uma tese de doutorado muito legal [inaudível] a ação do FORPIBID das redes sociais. O FORPIBID usa o gmail, usa o fórum, usa o whatsapp, o facebook, né? Então, são ferramentas que o FORPIBID usa para comunicar e usa para mobilizar. Isso dá um tese...

Pesquisadora: Muito interessante. Na verdade eu me interessei bastante, vou conversar com a Marga sobre isso, vamos ver. E a última questão tá? Acho que você até já falou sobre isso. Qual a principal relevância pedagógica proporcionada pelo programa?

Pesquisado: Olha, eu acabei de escrever um artigo numa revista sobre o PIBID, nesse artigo eu analiso os problemas dos cursos de formação de professore e sobre a estrutura do PIBID na UFMS, um trabalho feito basicamente em cima do projeto, situações na escola. Eu acho assim, que a principal contribuição do PIBID como elemento formador, é essa possibilidade de pensar o currículo nos cursos de formação a partir de uma outra perspectiva. O rompimento com a estrutura disciplinar. Eu acho que nos próximos anos,

não só nos cursos de formação de professor, nos cursos universitários em geral, nós vamos ter que arrumar uma saída por ter uma universidade basicamente construída, lá nos século XII, século XIII e vem atualmente sendo estruturada no modelo de universidade alemã do século XIX e depois nas universidades americanas, muito do nosso modelo atual veio daí. Então é uma universidade fortemente disciplinada no mundo muito mais complexo, no qual essa universidade foi estruturada. Então me parece que o PIBID, ele tráz uma possibilidade de currículo que possibilita e privilegia a possibilidade interdisciplina. Possibilita e privilegia a construção do que o pedagogo espanhol chamado Francisco [Ilderran], privilegia no espaço da formação e o espaço profissional. Os problemas da formação de professores é que ele não aprende e não tem como ensinar. Ele aprende de um jeito, mas é sugerido de outro. Então ele aprender disciplinarmente, e querem que ele aplique interdisciplinaridade lá. Ele aprende por exemplo, vamos ficar na dimensão técnica, sobre aula em grupo com o professor dando uma aula expositiva. No inicio da disciplina sobre experimentação do estudo de física, estudando sobre técnicas de ensino, uma coisa que eu faço questão é que o aluno aprenda a técnica, usando a técnica. Então por exemplo, quando eu falo sobre uma instituição programada, é uma instituição programada. Quando eu falo sobre trabalho em grupo, é com trabalho em grupo. Quando é sobre aula expositiva, é eu dando uma aula expositiva. Então, isso é um conceito que é central, e que nós temos que trazer pro curso de formação. Eu fui num seminário sobre isso, que perguntaram assim: "Porque que um aluno do curso do SENAC, do SENAI tá empregado antes de terminar o curso? O próprio SENAI, aprendizagem industrial, raramente se o menino é bom, ele termina e curso e depois pega o diploma". Por quê? Porque o empregador sabe que esse menino está aprendendo as técnicas e a usar um maquinário que é o mesmo que ele tem na empresa dele, ou muito próximo. Então o ciclo de capacitação desse empregado pra ele é muito bom. Rapidamente tem uma condição e volta a dar lucro pro sujeito. O [Ilderran] trabalha com isso, espaço da formação e espaço profissional. Isso não acontece nos nossos cursos de formação de professores. O espaço da formação é completamente diferente do espaço profissional. Muitas vezes escamoteia, nega questões que são importantes no espaço profissional, como por exemplo, o exemplo que eu dei antes, gestão de conflitos. A escola não tem voz no curso de formação de professores, sobre o currículo, sobre as temáticas abordadas no currículo. O curso de Física Licenciatura agora está sendo reformulado. Então lá, nós vamos criar... Tem uma disciplina lá, que perdeu a função e nós vamos transformar essa disciplina na disciplina

de seminários. Não ministrado por professores da universidade, ministrados por pessoas que trabalham na escola. Então vamos trazer diretor, coordenador pedagógico, faxineira, merendeira, quem trabalha na secretaria, biblioteca para falar sobre a escola, e discutir sobre a escola real nos cursos de professores. Então, isso já é uma derivação no curso na Licenciatura em Física do PIBID em Física. Então, essa possibilidade de pensar a experiência curricular nova é central. E acho que o PIBID consegue isso. Quando eu dava aula pro curso de Pedagogia na EAD, eu dava uma aula de fundamentos de metodologia no ensino de ciências. Então chegava um ponto lá no curso que eu fazia o seguinte questionamento para os alunos:

"Você não tem problema nenhum de dinheiro , qual vai ser seu problema? Recurso humano também nãovai ser, nem espaço." Ai dava um tempo pros alunos pensarem sobre isso, [inaudível] então é um ônibus melhor, com ar condicionado que dá pra fazer passeio, uma sala de informatica bem tipica. Nunca um aluno questiono a propria estrutura da escola, o modelo de escola. O modelo de escola que a gente tem é um modelo de escola comeniano. Bem da verdade, nós não chegar no comenius ainda. Se tu lê o livro do comenius, Didática Magna, a arte de ensinar tudo a todos, e comparar o que ele propõe lá e o que a gente tem, a gente vai ver que nós não chegamos no modelo de escola ainda. Isso é século XVIII. A própria escola tem uma centralidade que ninguém questiona. Tá, não vamos discutir a centralidade, mas por exemplo, aquilo que eu te falei lá no minínimo da nossa conversa que o espaço educacional, é um espaço multiplo, que transcende a sala de aula, transcende o lugar. Ai fala assim, porque a sala de aula é o recomendado? Porque elas foram concebidas para maximizar o número de carteiras num mesmo lugar. É o paradigma transmissão- recepcção, onde você olha pra nunca do seu colega e pra professora. Isso não funciona.

Pesquisadora: [inaudível] achou no PPP?

Pesquisado: O PPP não, am gente virou as costas e guardou ele. Pede pro diretor da escola o PPP, ele dá 200mil desculpas pra não te mostrar. Essa é a instituição, a maior parte delas. Então, o PIBID, ele trás esa possibilidade de pensar a relação na sala de aula e executar.

Então o PIBID dá essa possibilidade de pensar a ação do curso e execeutar. Então um coordenador do PIBID não tem limite para a ação. A forma de trabalhar é diferente.

Aqui na UFMS eu faço questaõ de falar "Você é coordenador do curso, você decide essa questão, você conhece a realidad. Eu to aqui em Campo Grande, as vezes ele tá lá em Três Lagoas, Naviraí, Paranaíba. Ele conhece a realidade, ele que tá lá na escola. Então a imaginação do coordenador... Não há limite para o que ele possa fazer dentro do PIBID. Então é um espaço por excelência de inovação curricular. Pode servir como protótipo ou modelo para depois ir incorporando essas inovações curriculares nos cursos de formação de professores. Muito dificil de mudar essa estrutura curricular [inaudível] são os PHDeus da sociologia, da escola... Então o ambiente universitário é multiplo, tem seu tempo e tem sua forma. Toda vez que se tenta desconsiderar isso num processo de mudança, toda vez que você tenta um processo de mudança abrupto demais não flui. Então esse é o desafo... Então pega um exemplo, pega o Pró-docencia. O pró-docencia é um projeto que tem como função reprensar o curso de formação de professores, etc, isso e aquilo. O pró-docencia já ta quase terminado, uma das propostas mais fortes do pró-docência é criar uma disciplina. Uma disciplina integradora de todos os cursos de formação de professores. Uma disciplina! Entendeu qual é o...

Pesquisadora: O que parece na sua fala, é que os prórpios conflitos, as próprias dificuldades do PIBID, elas estão engrenadas na própria dificuldade da lógica estabelecida.

Pesquisado: Da logica institucional, da universidade. A gente tem que ser honesto, é um modelo que tem funcionado. É um modelo que tem funcionado.

Pesquisadora: Tem muita gente sendo beneficiado.

Pesquisado: Tem muita gente sendo beneficiado. Afinal forma pessoa pro ambiente de trabalho. No final a gente pensa e interliga se tem na univerisdade... se as necessidades sociais são colocadas. E a estrutura desse futuro que tá sendo construindo vai dar sinal vermelho na frente. Vamos pegar a questão da facionalidade técnica. Não da mais pra focar só no básico da racionalidade técnica, o calculo estutural lá na civil os circuitos elétricos lá na elétrica. A solução pra isso ai, é uma solução que passa por outras dimensões da formação. Um exemplo disso é essa avenida Interlagos. A interlagos, pouca gente sabe, ela estava projetada para ir reto aqui da rotatória da Coca-cola, ela ia sair retinho atravessando toda a reserva ecológica da universidade, o projeto dela era esse. Só não foi feito assim, porque um grupo de estudantes aqui da UFMS, liderado por entre outras pessoas, o Robson da Biologia, que acampou no que então era a extremidade da Interlagos que ficava mais ou menos ali onde tem o acesso ao Pioneiros,

onde a gente desce aqui pelo moreninho, descendo por trás do estacionamento do moreninho tem a Interlagos né? Então ali, logo adiante você dobra a esquerda e tem o acesso do Pioneiros, né? A Interlagos teria acabado ali, mas Acamparam ali, o pessoal acampou ali para impedir que fizessem a aquilo. E ali eles tiveram que modificar o traçado que é o traçado atual que é o traçado que dá a volta em torno de toda a reserva e ficou o traçado com esse balão que ninguém entende esse balão bem aqui na entrada principal. Isso é racionalidade. O traçado técnico desconsiderava a reserva, o benefício da reserva do ponto de vista social, do ponto de vista das pessoas, até da nossa própria natureza.

Quer dizer assim, eu vou gastar mais, mas vale a pena lá na frente. Ai o reitor da universidade toda a universidade [inaudível] Faz uma baita curva, sobe, faz uma outra curva, e volta em seguida. Estão a o que? a uns 600 metros daqui... [inaudível] Eu ia dizer que é um desafio do PIBID, mas é muito mais amplo, é um desafio da própria instituição.

Pesquisadora: O PIBID ela tá ali acoplado.

Pesquisado: Um PIBID é um lugar de liberdade, de liberdade onde eu posso trabalhar diferentes técnicas. Por exemplo, aconteceu um caso agora muito importante, um aluno aqui da UFMS [fez um comentário bastante xenofóbico] no facebook,e o nordeste inteiro quis comer o fígado do menino, quando eu digo o nordeste inteiro é o nordeste inteiro mesmo.

Pesquisadora: Tava querendo comer...?

Pesquisado: O fígado dele. Lembra aquela cena do Hannibal... Bom, esse fato eu peguei e já passei pro pessoal do PIBID para que ele fosse discutido dentro do grupo do PIBID, para discutir o caso da xenofobia, essas coisas. Aí uma professora, a professora Marluce mandou uma mensagem e dizendo: "não é só isso. Nós temos que discutir o papel das redes sociais, como se comportar nas redes sociais, o impacto que formam as redes sociais e etc." Isso também pode ser trabalhado no PIBID. O que isso tem a ver com o ensino de Química? O que isso tem a ver com o ensino de física? Nada e tudo. Como diz no final daquele filme é... [inaudível] em Jerusalém. Ai meu Deus do céu! Como que é o nome daquele filme? Que ele faz o papel do professor em Jerusalém. É... Cruzadas! Um bom filme.

Pesquisadora: É legal. Cruzadas eu já assisti.

Pesquisado: No final da cena, lembra quando ele morreu em Jerusalém?

Pesquisadora: Não lembro muito...

Pesquisado: Quando ele vem em Jerusalém, ele tá numa tenda com o Saladino, eles fecham um acordo. O saladino tá saindo né, em direção a suas tropas e o [inaudível] pergunta: "Mas o que vale Jerusalém?" Ai o saladino e vira e diz: "Nada!", ele dá dois passos e diz: "tudo". Essa cena é fantástica. Então, essas coisas todas tem que ser feito por esse cálculo. Pra mim, essa possibilidade onde eu posso ter um espaço onde eu possa testa um novo modelo de formatação curricular, mais viável, que seja mais holístico, que trabalhe diferentes dimensões de formação, que me permita reunir o espaço da formação com o espaço profissional, trazer os saberes da escola para o campo da formação. Essa é a grande contribuição do PIBID para... [inaudível] [chega aglguem a sala]

Pesquisadora: Pode encerrar aqui?

Entrevista II- com o coordenador institucional do PIBID da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Pesquisadora: - Qual a contribuição da implementação do PIBID para o campus que você está vinculado como coordenador?

Pesquisado: - Tá, é, essa pergunta eu vejo ela um pouco mais direcionada para o coordenador de área, que aí ele é o que coordena o subprojeto. Eu vou, eu vou falar, por exemplo, do meu campus dourados, que é a sede, né, que eu tenho a experiência como coordenador de área, e agora como coordenador institucional. É, a contribuição foi principalmente a valorização da licenciatura, do ensino dentro das licenciaturas. Porque antes só se valorizava a pesquisa através da iniciação científica ou a extensão através das bolsas de extensão, e para o ensino não existia nada, então, esse é um ponto que eu acho que o PIBID trouxe, a valorização da área de ensino dentro das licenciaturas. Seja ela matemática, física, química, principalmente essas licenciaturas, a área de ensino ela é muitas vezes minimizada dentro do projeto pedagógico, então houve uma valorização, na medida em que os alunos começaram a procurar as bolsas de iniciação à docência. Um segundo ponto, é que o PIBID contribuiu com a permanência do aluno na licenciatura, eu não tenho dados oficiais, mas a gente enquanto professor percebe, que é, não que tenha reduzido a evasão, porque a evasão tem N fatores, mas que os bolsista

s tendem a não evadir dos cursos. Por quê? Porque as bolsas de iniciação à docência, ela não tem período fixo, como a iniciação científica, que ele concorre ano a ano. O aluno no PIBID pode entrar no primeiro ano, e se, é, ele for desenvolvendo um bom trabalho, correspondendo ao trabalho, ele pode continuar até o quarto ano.

Pesquisadora: - Você considera que o valor da bolsa de iniciação à docência permite que os alunos permaneçam somente como pibidianos, ou você acha que é necessário eles realizarem algum outro tipo de trabalho para complementar a renda?

Pesquisado: - É, ela não é suficiente, quando nós começamos em 2011, como coordenador institucional, a bolsa já era de $400,00 (quatrocentos reais), e era maior que a de iniciação cientifica, que era de $360,00 (trezentos e sessenta reais), então quando a gente lançou os primeiros editais houve uma procura muito grande, porque era uma bolsa que pagava mais. Hoje, o valor pago pelas bolsas unificou, de iniciação à docência, iniciação científica, e de extensão, todas estão quatrocentos reais. Então, o que vai diferenciar a procura é dependendo do trabalho, então no PIBID é muitas mais na escola, um trabalho coletivo, e na iniciação científica mais um trabalho individual, o aluno com o orientador. É, a gente tem percebido que os alunos precisam de outra renda, o que mudou nessa Portaria 096 do edital de 2013 foi uma questão, que eu não mencionei, que o aluno trabalhador poderia ser bolsista do PIBID, desde que ele tivesse horário compatível para isso. Então, isso atraiu alguns alunos trabalhadores, e se ele comprovasse que tinha disponibilidade para trabalhar dois dias na escola, dois períodos na escola, a gente aceitava ele, aceita ele, como aluno bolsista. Então isso já é um indício que a bolsa não é suficiente. Outra questão é que os alunos procuravam outras bolsas complementares, só que ele não podia acumular, né, então, a universidade pensando nessas questões e em outras questões, ela modificou as bolsas de assistência estudantil que tinha. Por quê? Na Portaria 096 é previsto que o alunos bolsista PIBID poderia acumular bolsa, uma outra bolsa, desde que essa bolsa fosse uma bolsa de caráter assistencial e o aluno não precisasse cumprir carga horária para essa segunda bolsa, mas só que na UEMS as bolsas de assistência estudantil, a bolsa permanência, auxílio moradia e bolsa alimentação, todas essas bolsas o aluno se recebesse precisava cumprir uma carga horária na universidade, ou cinco horas, ou dez horas. E, isso chocava com as normas do PIBID. Aí, a universidade, por essa demanda e por outras demandas, modificou o programa de bolsas assistência dentro da universidade. Agora, ela unificou em uma única bolsa, no valor de quatrocentos reais. Então, agora não tem

mais a bolsa permanência, auxílio moradia e de alimentação, mas é uma bolsa do Programa Institucional de Assistência Estudantil, chamamos de PIAE, é de quatrocentos reais, e com méritos socioeconômicos, né, e não precisa cumprir carga horária nenhuma. Então, agora esse aluno pode acumular com o PIBID. Nós temos muitos alunos que recebem quatrocentos reais do PIBID e mais quatrocentos, e com esse valor ele consegue se manter, né. Uma outra bolsa que os alunos tem acumulado, é o vale universidade, porque também o vale universidade mudou a legislação para 2016, que caracterizou como bolsa assistencialista. Então nós temos esses casos, então o alunos tem procurado complementar a renda, porque quatrocentos reais já não é suficiente. Até 2015 a equipe que estava na CAPES, na Diretoria de Educação Básica, já pensava, já tinha estudos, pra aumentar o valor da bolsa para seiscentos reais, aí mudou a equipe. No orçamento de 2014 para 2015, eles já haviam previsto esse aumento da bolsa, mas só que em 2015 nós temos a crise econômica, então essa ideia foi por água abaixo. Então nós não temos perspectiva de aumentos no valor das bolsas.

Pesquisadora: - Verifica interesse dos cursos em participar do programa? Constata desistências? Por quê?

Pesquisado: - No nosso caso, da UEMS, nós, é, pra selecionar os coordenadores nós abrimos um edital, né, então, tinham alguns cursos, dois ou três interessados, a gente lançou um edital de seleção dos coordenadores. E esses coordenadores selecionados é que construíram os subprojetos com as propostas que a gente submeteu à CAPES e foi aprovado. Então havia sim uma procuras das licenciaturas por parte dos coordenadores, mas também, por parte dos alunos. Por exemplo, geografia em Campo Grande que não tinha, pedagogia em Maracaju, então eles passaram a conhecer, ouvir falar do PIBID e aí começaram exigir, mas essa exigência foi por pouco tempo porque, aí, já em 2013, aliás, em 2012, lançaram o edital e a gente pôde atender essa demanda. Agora, em relação às desistências, eu tô entendendo as desistências dos alunos (Intervenção da pesquisadora: - as desistências dos participantes do PIBID como um todo) tá, dos participantes, tá. Dos coordenadores e supervisores as desistências são raras, as vezes só por motivos de força maior, por exemplo, um supervisor, é a gente desligou um supervisor por aposentadoria, por problemas de saúde, ou supervisores que eram contratados na escola e no ano seguinte perdeu o vínculo, então a gente tinha que substituir. Então, nós não tivemos nenhum caso de supervisor que disse “ó não quero

mais continuar do PIBID", nesse sentido. Coordenadores de Área, nós desligamos alguns coordenadores porque, por afastamento para capacitação. Porque o PIBID, de 2013 pra cá, era obrigado ter um regimento interno aprovado pelos conselhos superiores, no nosso regimento, a gente aprovou a seguinte questão: professor que se afasta por até um ano, para um pós doutorado, ele poderia se afastar, e a gente coloca um substituto, e quando ele retorna para universidade, ele retoma para o PIBID, porque foi ele quem escreveu a proposta, então a gente optou por isso, tá. Então, a gente não teve, também, desistência. Nós só tivemos agora desistência de uma coordenadora, porque ela pediu pra sair mesmo, mas também por ordem pessoal, familiar. Agora, os alunos existem desistências sim. Eu acredito que o percentual é baixo, né, mas existe algumas desistências, como existem desligamentos, né. Vamos falar das desistências. Então, as desistências (confusão). Como em 2013 foi permitido que o trabalhador pudesse participar do PIBID, então muitos tiveram interesse, só que eles tem dificuldade de adequar os horários do trabalho com os horários das atividades. Então, às vezes esses alunos pedem pra sair do PIBID porque não estão conseguindo, ou às vezes, a gente tem que desligá-los porque eles não estão cumprindo com as atividades, né. Outras desistências porque o aluno está desistindo do curso mesmo, então, ta indo mal no curso aí desiste, aí é desligado. (Intervenção da pesquisadora: - Um dos critérios do PIBID é a nota né, também?) Sim, ele fala assim de rendimento acadêmico, ele não especifica como. (Intervenção da pesquisadora: - Até pra entrar no PIBID!?) Até pra entrar, né. No nosso caso, nós só permitimos a entrada do aluno que tenha até quatro DPs. Acima disso (Intervenção da pesquisadora: - Mas isso a própria instituição tem autonomia para definir os critérios?) sim, a instituição tem autonomia para definir esses critérios. Então, com cinco DPs ou mais a gente não aceita o bolsista, porque a gente entende que o PIBID, também é preciso que o aluno tenha um certo rendimento acadêmico pra poder ir pra sala de aula, pra ir pra escola, né, então esse é um critério. Existe desistência por troca, o aluno fica um ano, dois anos no PIBID e quer ir pra iniciação cientifica, então, existe pra troca de bolsas, e também existem desligamentos porque o aluno não está rendendo no próprio PIBID, aí esse desligamento é demandado pelo coordenador de área, e às vezes o próprio supervisor lá na escola, ele faz relatórios, ele, em comum acordo com o coordenador de área ele solicita o desligamento dos bolsistas, mas não é um percentual muito alto, né. Agora, o bolsista pode, (confusão) é, como é um fluxo contínuo, eu não saberia te dizer quanto, qual o por cento é o desligamento por ano, mas se você me pedir desde 2013, né, até hoje, quantos passaram

e quantos saíram eu tenho esses dados. Porque eu falo de 2013 pra ca? Porque antes eu não tinha esse controle, eu tenho agora um banco de dados dos bolsistas de 2013 pra cá. Até 2011, eu vou dar uma olhada, porque eu comecei isso em 2011, mas aprimorei em 2013. Então, por exemplo, são 696 bolsas, mas já passaram pelo PIBID mais de, eu creio que, mais de 1.200, 1.300 alunos. E como é fluxo contínuo, sai, entra, sai, entra, então eu tenho essas informações totais, então, eu posso dizer: olha, já passaram, sei lá, tantos e hoje tem tantos ativos. Então, a gente tem um percentual. É, o motivo dos desligamentos, não é muito preciso, né, porque uns desistiram do curso, ou pediu desligamento, ou baixa assiduidade, não ta frequentando, então tem algum (intervenção da pesquisadora: - Você percebe, dessas desistências, relação ao trabalho dos alunos que estão na licenciatura, percebe um percentual maior, assim como você coloca, dos alunos trabalhadores que não conseguem adequar a carga horária, vamos dizer que a maior desistência seria por conta disso, ou não, ou é aleatório?) Não, essa desistência ela é significativa, mas não é a maior, a maior talvez seja a desistência do curso, né, ou pedido de desligamento. Então, esses dados não são precisos, porque a gente não tem esse registro muito preciso, mas eu tenho pra você ter uma ideia de quantos bolsistas passaram pelo PIBID. Porque, na verdade, se você pegar lá, se todas as universidade que fornecessem isso aí, hoje, naquela tabela, em 2013 foram aprovadas 2.500 bolsas no total para o Mato Grosso do Sul, pra todas as instituições. Olha, na minha, que é 690 eu creio que uns 1.500 passaram, então tá quase duas vezes e meia, então se isso ocorreu nas outras instituições, então a gente tem ali, pelo menos 5.000, 6.000 alunos que passaram pelo PIBID.

Pesquisadora: - Eu sei que você até já falou sobre isso, mas qual a sua opinião em relação aos valores das bolsas em geral, não só da de iniciação à docência?

Pesquisado: - Bom, eu acho que hoje os valores das bolsas são o seguinte: bolsa de iniciação à docência R$400,00; bolsa de supervisão R$765,00; bolsa de coordenação de gestão e coordenação de área R$1.400; e bolsa de coordenação institucional R$1.500. Eu acho que dos valores, a bolsa que o valor deveria ser mudado é a de iniciação à docência, porque realmente, assim, R$400,00 há cinco anos atrás, que era em 2011, esse valor em 2011 pra hoje, a defasagem já é muito grande, se a gente pensar, no mínimo, em vinte por cento, vinte e poucos por cento de inflação, em cima disso, ela não valeria mais trezentos (intervenção da pesquisadora: - porque normalmente são os alunos que não tem renda, ou muitas vezes tem que se desdobrar para ter uma renda) É, porque pro

supervisor e para os coordenadores, eles já tem uma renda, e é uma ajuda para desenvolver o trabalho. Então, eu acho que precisaria aumentar o valor da bolsa pro aluno. Então, aquilo que a CAPES, a antiga gestão da DEB, a Diretoria de Educação Básica, da CAPES, tinha pensado de R$600,00, eles já tinham pensado pra 2015, né, e por conta da crise econômica não foi possível, e agora muito menos. Então hoje o valor ideal seria uns R$600,00 ou R$650,00, porque aí a gente teria uma procura maior de bolsistas, de alunos, para preencher as bolsas. Por exemplo, esse edital que está aberto aí, é para a lista de espera, porque eu sempre tinha uma lista de espera, às vezes em um projeto com 24 bolsistas, eu tinha 10 alunos na lista de espera, e hoje eu to conseguindo manter de três, quatro alunos, né. Então, tem épocas que eu preciso trocar muitos alunos, porque a desistência é maior geralmente no início do ano e no meio do ano. (Intervenção da pesquisadora: - esse período, desde quando vocês iniciaram, até agora, você percebe desistência maior nos períodos próximos do que no início?) Sim, de 2015 pra cá, houve uma desistência maior, porque no início, no primeiro ano, vamos pegar 2014, o valor da bolsa estava considerável, então não houve muitas desistência, tinha desistência pontuais: o trabalhador que não se adequou ao horário, o aluno que já estava mal no curso e desistiu, um ou outro que não estava cumprindo as atividades. De 2015 pra cá, há um aumento de desistências, que isso pode ser por conta do valor da bolsa também. Então, por exemplo, tem casos de alunos que começou a trabalhar, e não trabalhava. (Intervenção da pesquisadora: - E qualquer lugar que ele for trabalhar ele vai acabar ganhando um pouco mais) Se bem que, é, depende da carga horária que ele vai trabalhar lá, porque no PIBID a gente exige que ele cumpra oito horas na escola e oito na universidade. Na escola, seriam dois período, então, obrigatoriamente de presença, ele vai lá e fica. Na universidade, isso pode ser através de planejamento, de leituras, então cada coordenador tem autonomia pra dizer como é que os alunos, então no máximo dezesseis horas por semana. Então, R$400,00, de repente o aluno vai ganhar um salário mínimo para trabalhar quarenta horas, então quando ele consegue fazer essa relação de que, talvez compensa ficar no R$400,00, porque o tempo de dedicação é menor no trabalho, então eu posso me dedicar mais ao estudo, quando ele pode fazer essa análise, então, ele permanece no PIBID. Mas, quando é um aluno carente que necessita pagar o aluguel, pagar a alimentação, e a bolsa não é suficiente, então esse aluno opta por desistir (Intervenção da pesquisadora: - E muitas vezes é um trabalho que nem é da própria área) da própria área (afirmando). E aí esse ano de 2016 a gente conseguiu resolver com a mudança do programa de assistência, porque aí o aluno tem

R$800,00. E, os alunos carentes que estão no PIBID eles tem uma renda suficiente para se manter.

Pesquisadora: - Você percebe conflitos, ou problemas na implementação do programa desde o início?

Pesquisado: - Bom, o problema da implementação como eu já havia mencionado, é, primeiro foi o repasse da verba de custeio que não veio como havia sido planejado, ou previsto no edital 061/2013, então só veio o primeiro ano, depois não veio mais. Isso gerou problemas pra nós, em termos das ações que a gente pretendia desenvolver ao longo dos quatro anos, a gente não pôde desenvolver, né, então essa é uma questão. Agora, o que houve de conflitos foi de 2015 pra cá, nós percebemos uma tentativa de corte de bolsas de mudança do PIBID, então isso só se resolveu agora em junho, ou julho, com a entrada do novo diretor da CAPES. Então, quando saiu, porque nesse período do edital de 2013, que passou 2014, 2015, 2016, passaram três diretores da CAPES. O primeiro é o que criou o PIBID, é o professor Jorge, então quando ele estava lá na gestão do PIBID, ele que concebeu todo o programa, o PIBID ia às mil maravilhas, a gente não tinha problema, a gente tinha um bom diálogo com a CAPES, havia uma sintonia com os coordenadores institucionais com a equipe de gestão da CAPES, então não tivemos problemas. Aí, quando entrou o Ministro da Educação, é, o que antecedeu o Mercadante, fugiu o nome, é, o Janini, o primeiro nome não me lembro, então quando a presidente trocou o Ministro da Educação, e entrou o Janini, nós achávamos que o PIBID ia melhorar, porque ele era considerado um professor, é um professor da USP, então alguém que entendia da educação, achava que o PIBID ia melhorar, só que ele trocou o presidente da CAPES e colocou o professor Carlos Nobre, e esse professor Carlos Nobre é um pesquisador, não um educador. Então, quando houve essa mudança de direção na CAPES é que a gente começou a ter problemas, e aí já não tínhamos mais o diálogo. (Intervenção da pesquisadora: - Isso foi em que anos?) Foi em 2015. Então, foi com a mudança do presidente da CAPES que a gente (Intervenção da pesquisadora: - Entrou uma mulher?) Não, presidente (confusão) entrou uma mulher na Diretoria da Educação Básica, que é uma diretoria da CAPES, que ela está subordinada ao presidente, que é a Irene Carzola, né. Essa nova diretora da educação básica, porque até então era a professora Carmem que era diretora, porque até então foi uma das pessoas que criaram o PIBID, junto com o professor Jorge, quando há uma mudança da equipe, mudou o presidente da CAPES, mudou a diretora da educação

básica, aí eles começaram, aí a gente sentiu conflitos com essa nova equipe, a gente já não tinha o diálogo que a gente tinha antes, pra resolver um problema, a gente só ligava e falava, agora era só por ofício, só por e-mail. E aí começou a tentativa de desqualificar o PIBID, dizer que o PIBID era um programa que não tinha resultado, por quê? Eles, é o PIBID é sempre bem avaliado por qualquer pesquisa, se você for analisar, é claro, uma ou outra pesquisa vai fazer alguma crítica, mas de uma forma geral, até a professora Bernadete Gatti fala, em algumas palestra e em um livro, de que, dos programas que estavam em desenvolvimento no MEC, o PIBID era o que mais estava tendo sucesso, que ele tinha realmente feito a integração entre a universidade e a escola, o aluno estava indo, tinha relatos dessa experiência que o aluno estava vivendo lá. Só que a CAPES, essa nova equipe, fez a seguinte questão, pra dizer que o PIBID não estava tendo sucesso: eles cruzaram os CPFs dos bolsistas que estão e que já tinham passado pelo PIBID e cruzou com os CPFs do Censo Escolar, ou seja, pra saber quantos bolsistas entraram efetivamente na profissão, e só 18%, eles chegaram a esse cálculo. Esse foi um fator, só 18%, mas eles desconsideraram que eu tenho alunos que ainda estão no PIBID, que não se formaram, desconsideraram que, às vezes ele não estava na escola pública, mas estava na escola privada, ou às vezes esse aluno ficou tão bem qualificado que entrou no mestrado. Então, eles pegaram um único índice bruto pra dizer que o PIBID não estava tendo sucesso. Uma outra questão (confusão de pensamento). Aí, entra sai o Janini e entra o Mercadante, e continua o presidente, o Carlos Nobre na CAPES, e o Mercadante vem com essa proposta que o PIBID tem que ser reformulado, e na primeira proposta era de reduzir de noventa mil bolsas para trinta mil, né, então, era um corte tremendo, né. Em 2015, já vinha, é, a saída da equipe anterior da DEB foi por conta que no Ministro Janini eles queriam fazer, chegou lá em maio de 2015, a CAPES disse que não tinha mais recursos para pagar as bolsas até o final do ano, então eles queriam fazer um corte que poderia chegar até noventa por cento das bolsas. E aí nós fizemos todo um movimento em defesa do PIBID e o ministro voltou atrás, então realocaram verba e tal e garantiram a oportunidade até o final do ano. Mas aí, a partir disso o PIBID começa a ter esses ataques, de tentativa (intervenção da pesquisadora: - começou a ficar conflituoso sem certeza) conflituoso, sem certeza da continuidade do programa, né. Culminou que em maio deste ano, ela lança uma portaria, que na verdade é como se fosse um novo edital, que nós teríamos que nos readequar a nova proposta que revogava o edital de 2013, revogava todos os projetos, a gente aderia ao novo edital, a gente teria que abrir mão do projeto, então, os projetos

iriam ser encerrados em junho, 30 de junho, de agora de 2016, e em julho começava um novo por dezoito meses, né, só que com novas regras, aquelas que eu já falei pra você: o coordenador de área teria que coordenar trinta alunos, hoje é doze, treze, catorze, o supervisor quinze, em no mínimo três escolas, né, a verba de custeio que era R$750, 00 por aluno, seria de R$250,00 por aluno, então uma série de ataques ao PIBID que deixou todo mundo, todos os projetos institucionais do Brasil inteiro, revoltados com a proposta. (Intervenção da pesquisadora: - Acho que não só os coordenadores, mas os professores, teve uma audiência né? Foram professores até, que não estavam envolvidos diretamente com o PIBID?) Sim, foram professores, a ANPED, o fórum de coordenadores institucionais fizeram uma mobilização que conseguiu apoio de várias entidades em defesa do PIBID, isso, a gente só conseguiu reverter o quadro quando sai o professor Carlos Nobre da CAPES, e entra o novo presidente da CAPES, que assumiu agora início de julho. Na verdade, assim, no início de junho. Por exemplo, a gente tinha um prazo, não vou lembrar precisamente a data, acho era assim, onde de junho pra entregar o projeto nessa nova proposta, e ele entrou no dia oito de junho, e o primeiro ato dele como presidente da CAPES foi revogar essa Portaria 046, e suspender esse processo, e garantir a continuidade do PIBID, conforme, nos moldes, do edital 061, então foi o primeiro ato dele. Então, tudo isso ocorreu desde o Ministro Janini, por conta de questões orçamentarias, que o governo, no início do segundo mandato da Dilma. É, porque começou ter cortes do orçamento do governo federal, aí teve corte no orçamento do MEC, por consequência no orçamento da CAPES, só que a gente teve acesso que a CAPES teve um corte de orçamento em 2015 de trinta por cento, e ela queria fazer um corte no PIBID de no mínimo cinquenta por cento, então a gente tava já com o professor Carlos Nobre, a gente tava muito indignado , porque se a agencia tem um corte de trinta por cento, por quê o PIBID tem que ter um corte de no mínimo cinquenta por cento? Então, porque não era prioridade para aquela gestão. Então, desde aí começou nosso embate com eles, né. Porque se eles chegassem pra nós e falassem, olha, é trinta por cento, é preciso reduzir pra trinta por cento, mas garantir a continuidade do formato do programa, então, nós iriamos nos reunir enquanto instituição e pensar como fazer esse corte, e tinha algumas estratégias pra fazer isso, mas não, a pressão era pra reduzir pela metade, ou até um pouco mais, e aí quando veio a proposta da Portaria 046, um pouco antes, a proposta de um edital com cortes de noventa mil pra trinta mil, ou seja, dois terços de corte, ou seja sessenta e seis por cento, então o corte era maior ainda.

Pesquisadora: - Qual a relevância pedagógica proporcionada pelo programa?

Pesquisado: - É, eu até estava ontem numa palestra em Cassilândia discutindo isso, né, porque eu sou professor de estágio a mais de doze anos, e quando o PIBID surgiu, eu até brinquei com alguns colegas que o PIBID era o sonho de todo professor de estágio, ou seja, poder ter o aluno na escola num tempo muito maior que o estágio proporciona, né. Então a relevância consiste no fato desses alunos poderem participar do ambiente da escola, primeiro desde o início da sua formação. Tem bolsistas, por exemplo, que entraram na universidade em março, e em abril já estavam no PIBID. Então desde o início do curso, os alunos já vão para o ambiente da escola, que é o ambiente de trabalho deles. Então essa vivência no ambiente da escola é riquíssima, que nós professores de estágio não conseguimos passar pra eles. Então, é o que a gente chama de cultura escolar, as relações entre professor-aluno, entre aluno-aluno, a relação com os outros profissionais da escola, os tempos da escola, os projetos, então tudo isso o bolsista PIBID tem tido experiências durante a sua formação. Então, nos relatos que a gente ouve dos nosso coordenadores, e até de professores que não são coordenadores PIBID, professores da licenciatura, é que nos debates das disciplinas o bolsista PIBID se diferencia, por quê? Porque ele já tem uma bagagem pra discutir a teoria. Então, o PIBID tem proporcionado isso, que desde o início do curso o aluno já consegue fazer um debate sobre teoria e prática mais qualificado, porque ele já está vivenciando isso na escola. A gente tem procurado não mudar o aluno muito de escola, então o aluno começa numa escola e fica pelo menos um ano letivo lá, e fica indo pelo menos uma vez na semana naquela escola. Então, eles conhecem os alunos por nome, os alunos conhecem eles, eles se envolvem nos projetos, eles são conhecidos pelos outros professores, então é um programa diferenciado nesse sentido, de que proporcionou essa vivência. (Intervenção da pesquisadora: - você que já foi coordenador de área, você percebe no supervisor uma mudança, tendo em vista as reuniões em grupos, as capacitações digamos assim, ou verifica mais uma adequação do aluno bolsista à cultura escolar? Sim, é, esse é também um outro aspecto interessante do PIBID que merece ser analisado, como é que o PIBID impactou na vida profissional do supervisor. Nós temos relatos muito interessantes sobre isso. Por exemplo, nós temos um supervisor que já estava no final de carreira, que quando ele foi convidado ele não queria participar, mas ele era o único naquela área, e a gente conseguiu convencer, e faltava pouco tempo pra ele se aposentar e não queria mais se envolver em projetos, só que ele se envolveu, é

uma supervisora, e ela fala que se encantou com o projeto, e o projeto deu uma oxigenada na carreira dela, porque ele não tá sozinho, ele tem o professor de área, o coordenador de área da universidade, tem os alunos, que os alunos de certa forma auxiliam ele com seus alunos da escola, os pibidianos auxiliam com os alunos da escola, então esses professores que estavam de certa forma estagnados com sua formação, procuraram se capacitar, tem relatos de supervisor que aí procurou um mestrado, então, é, um aspecto muito interessante de que o PIBID foi criado para o aluno, mas que também, de certa forma, mobilizou a capacitação dos supervisores, né. Então, é, o pibidiano, de certa forma, um apoio para o professor la, que ele vai ter muitos projetos, são inovadores, que o professor não teria tempo na sua correria do seu dia-a-dia de planejar, de executar, então ele discute com o coordenador de área e com os alunos seu planejamento, e implementam vários projetos, que sozinho ele não teria condições de implementar. Então, é um aspecto interessante da contribuição que o PIBID tem para a escola, ele tem contribuído para o exercício do supervisor lá também.

Anexo III - Documentos da pesquisa

Autorização para Pesquisa

Solicitamos autorização para realizar a pesquisa intitulada "A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DIANTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO REGULADORAS NO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT)", sob a responsabilidade das pesquisadoras Caroline Correia Maciel e Margarita Victoria Rodriguez.

A finalidade da pesquisa é contribuir para conhecimento e reflexão sobre as implicações da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas Universidades Públicas do Mato Grosso do Sul, diante das políticas de formação reguladoras no Governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Para dar continuidade a pesquisa, como um dos instrumentos de coleta de dados é a realização de entrevistas, solicita verificar na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com a(o) Pró-Reitora(o) de Ensino da Instituição, a autorização para entrevistarmos o coordenador institucional, os professores-coordenadores de área e um membro do comitê, ambos vinculados ao PIBID/UFMS.

Informamos que vamos realizar as entrevistas citadas anteriormente, após autorização do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, com apresentação do parecer de aprovação. O período para realização das entrevistas será de 60 (sessenta) minutos para cada entrevistado.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa, não sendo destinados a outros fins, e se compromete, ainda, a dar uma devolutiva dos resultados da investigação à instituição.

Sem mais despedimo-nos, colocando-nos à disposição para quaisquer informações pelo tel/fax (067) 3345-7616/ (67) 9109-4532.

Atenciosamente,

Caroline C. Maciel

Caroline Correia Maciel

Assinatura do responsável

Campo Grande, MS 14/03/2016

CIENTE/AUTORIZO

Yvelise Maria Possiede

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Prog/UFMS

·UEMS·

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente da proposta de pesquisa "A IMPLENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DIANTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO REGULADORAS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES", apresentada por Caroline Correia Maciel e Margarita Victoria Rodriguez, e do interesse destas em produzir dados a partir de entrevistas com docentes e discentes vinculados ao PIBID/UEMS. Para tanto, oriento/autorizo contato com o Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião, coordenador Institucional do PIBID/UEMS, para obter informações sobre o Programa e a possibilidade de realização das entrevistas, já que isto vai depender da disponibilidade e do aceite dos docentes.

PIBID/UEMS
Coordenação Institucional: Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião
Técnica de apoio ao Programa: Fernanda Arakaki
Fone para contato: 67 3902-2476
E-mail: pibid2011@uems.br

Dourados, 10 de março de 2016

João Mianutti
Pró-Reitor de Ensino/UEMS

Cidade Universitária de Dourados - CP 351 - CEP 79804-970 - DOURADOS - MS
Tel. (067) 3902-2530 - Fax. (067) 3902-2541 - Home Page - http://www.uems.br - e-mail: propp@uems.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada: A implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) diante das políticas de formação reguladoras do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT)**, que tem como **objetivo** contribuir para conhecimento e reflexão sobre a Implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas Universidades Públicas do Mato Grosso do Sul, diante das políticas de formação reguladoras no Governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

A pesquisa terá duração de aproximadamente um ano, com o término previsto para março de 2017. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semi-estruturada. A entrevista será gravada em áudio sob o consentimento do participante para posterior transcrição – que será incinerada após a conclusão da pesquisa, sob total responsabilidade do pesquisador.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras.** O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação, em especial para as políticas educacionais.

Rubrica do participante

Caroline C. Maciel
Rubrica da pesquisadora

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Os riscos previstos a partir da investigação dessa pesquisa podem estar atrelados a possíveis constrangimentos relacionados aos questionamentos sobre a contribuição do PIBID para o campus, valores das bolsas, conflitos ou problemas na implementação do programa e da exposição dos participantes da pesquisa, porém, serão minimizados pela privacidade e confidencialidade dos dados. Os benefícios esperados estão em obter conhecimento sobre as políticas de formação e refletir sobre a materialização da implementação do PIBID.

Conforme recomendação do CNS 466/12 os dados obtidos na entrevista ficarão na guarda do pesquisador pelo período de 5 anos e após esse período será descartado.

Pesquisador Principal: Caroline Correia Maciel
Telefone para contato: (67) 9109-4532
E-mail: carol.maciel85@hotmail.com
Nome do Orientador: Margarita Victoria Rodriguez
Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Campo Grande, MS, _____de_____de 20___.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante

Caroline C. Maciel

Caroline Correia Maciel
Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada: A implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) diante das políticas de formação reguladoras do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT)**, que tem como **objetivo** contribuir para conhecimento e reflexão sobre a Implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas Universidades Públicas do Mato Grosso do Sul, diante das políticas de formação reguladoras no Governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

A pesquisa terá duração de aproximadamente um ano, com o término previsto para março de 2017. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semi-estruturada. A entrevista será gravada em áudio sob o consentimento do participante para posterior transcrição – que será incinerada após a conclusão da pesquisa, sob total responsabilidade do pesquisador.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras.** O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação, em especial para as políticas educacionais.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Os riscos previstos a partir da investigação dessa pesquisa podem estar atrelados a possíveis constrangimentos relacionados aos questionamentos sobre a contribuição do PIBID para o campus, valores das bolsas, conflitos ou problemas na implementação do programa e da exposição dos participantes da pesquisa, porém, serão minimizados pela privacidade e confidencialidade dos dados. Os benefícios esperados estão em obter conhecimento sobre as políticas de formação e refletir sobre a materialização da implementação do PIBID.

Conforme recomendação do CNS 466/12 os dados obtidos na entrevista ficarão na guarda do pesquisador pelo período de 5 anos e após esse período será descartado.

Pesquisador Principal: Caroline Correia Maciel
Telefone para contato: (67) 9109-4532
E-mail: carol.maciel85@hotmail.com
Nome do Orientador: Margarita Victoria Rodriguez
Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Campo Grande, MS, 26 de Agosto de 2016.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante

Caroline C. Maciel
Caroline Correia Maciel
Pesquisadora