

A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual

The National Policy of Teacher Training: the program of initiation to teaching in the current Brazilian context

Cleomar Locatelli¹

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas-TO, Brasil

Resumo

O trabalho trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), como uma ação da Política Nacional de Formação Docente (Brasil) que visa incentivar o ingresso e a permanência nos cursos de licenciaturas. O objetivo é analisar o contexto e as orientações que deram origem ao programa, considerando seus aspectos inovadores e suas fragilidades diante das mudanças em curso no cenário nacional. O estudo tem como fonte de informações a legislação atual sobre formação docente, o trabalho de pesquisadores da área e os relatórios de gestão e avaliação oficial do programa disponíveis online. Constatou-se que a referida ação, mesmo contando com importante reconhecimento dos pesquisadores da área e destacando-se como uma inovação no que se refere à formação docente no Brasil, encontra-se ameaçada quanto a sua estrutura, objetivos, e sustentação financeira e que, mesmo constando do Plano Nacional de Educação (BRASIL. PNE, 2014), perde prioridade nas diretrizes do governo atual, aprofundando suas fragilidades e deixando ainda mais incerta a sua continuidade.

Palavras-chave: Licenciaturas, Política educacional, PIBID.

Abstract

The work deals with the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID), as an action of the National Policy of Teacher Training (Brazil) that aims to encourage entry and stay in teaching license undergraduate courses. The objective is to analyze the context and the orientations that gave rise to the program, considering its innovative aspects and its weaknesses in the face of the changes taking place in the national scenario. The study has as a source of information the current legislation on teacher education, the work of researchers in the area and the official management and evaluation reports on the program, available online. It can be seen that the program, even though it has important recognition by researchers in the field and stands out as an innovation in teacher education in Brazil, is threatened in terms of its structure, objectives, and financial sustainability, and that, even though it is a part of the National Education Plan (BRASIL. PNE, 2014), it loses priority in the current government's guidelines, deepening its weaknesses and making its continuity even more uncertain.

Keywords: Teaching license, Educational policy, PIBID.

Resumen

Lo presente trabajo trata del Programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), como una acción de la Política Nacional de Formación Docente (Brasil) destinado a fomentar

¹ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão e Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: locatelli@uft.edu.br

la entrada y la estancia en los cursos de graduación. El objetivo es analizar el contexto y las directrices que llevaron al programa, teniendo en cuenta sus aspectos innovadores y debilidades en la cara de los cambios en curso en la escena nacional. El estudio tiene como fuente de información a la legislación vigente en la formación de profesores, el trabajo de los investigadores en el campo y los informes de gestión y evaluación oficial del programa disponible en línea. Parece ser que el programa, incluso con importante reconocimiento de los investigadores en el campo y que se destaca como una innovación con respecto a la formación de profesores en Brasil, se ve amenazada como su estructura, objetivos, y el apoyo financiero y incluso que consiste en el Plan Nacional de Educación (BRASIL. PNE, 2014), pierde prioridad en las directrices del actual gobierno, profundizando sus debilidades y dejando incluso la continuidad más incierta.

Palabras clave: Licenciatura, La política, PIBID.

Introdução

A Política Nacional de Formação Docente dos últimos anos desenvolveu programas e projetos que compreenderam tanto a formação especial em serviço quanto ações voltadas para os cursos de licenciatura em funcionamento nas Instituições de Ensino Superior (IES). No primeiro caso, entre outras iniciativas, encontramos o processo de criação e funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). No segundo, tratando-se do incentivo ao ingresso e a permanência em cursos de licenciaturas no sistema regular de formação, verificamos como iniciativa mais relevante, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – (BRASIL, 2009; 2010).

É importante ressaltar, no entanto, que as ações implementadas em decorrência do que determinou o Decreto 6.755 (BRASIL, 2009) se dividiram, segundo dados do Relatório de Gestão 2009-2014 (BRASIL, CAPES, s/d.), em formação inicial e continuada. No caso da formação inicial, destacam-se o PARFOR e o PIBID como ações mais relevantes. E, no caso da formação continuada, observam-se a criação de diversos outros programas e projetos: Programa Novos Talentos; Cooperação Internacional para Educação Básica; Residência Docente; Formação Associada às Olimpíadas de Matemática e Química, entre outros.

Foram implementadas ações também relacionadas de Formação Associada à Pesquisa e de Divulgação Científica. No caso da Formação Associada à Pesquisa destacam-se o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE). No caso da Divulgação Científica, destacam-se o Apoio a Feiras de Ciências e Amostras Científicas e o Apoio a Olimpíadas Científicas. A responsabilidade pela formulação e implementação desses programas passou a ser da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Esse conjunto de iniciativas, ainda que na sua maioria em regime de colaboração, têm revelado o contexto da participação do governo federal na formação docente. Uma tarefa que, como se sabe, foi tradicionalmente atribuída para os governos subnacionais: províncias, estados ou municípios.

De fato, a responsabilidade da União na construção da política de formação, em regime de cooperação e colaboração entre os entes federados, vem sendo poten-

cializada desde 2003, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Tardamente e só a partir de 2006, após dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ministério da Educação (MEC) chamou para si a responsabilidade central pela formação de professores. Por meio do Projeto de Lei (PL) nº 7.515, de 2006, posteriormente transformado na Lei nº 12.056, de 2009, propôs alterar o caráter supletivo da União e dos estados na formação de profissionais do magistério, instituído pelo art. 87 da LDB. (FREITAS, 2012, p. 212)

No presente estudo, trataremos da Política Nacional de Formação Docente, particularmente no que se refere ao incentivo para ingresso e permanência nos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, voltamos nossa atenção para o PIBID, considerando sua importância não apenas em função do significativo volume de recurso movimentado² e do número de pessoas envolvidas, mas também em razão da relevância e repercussão de suas ações nas escolas e nos meios acadêmicos.

A finalidade do PIBID, segundo a Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009 era “o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica”. Essa exclusividade para as instituições federais e para os cursos presenciais, não durou muito tempo. Em 2010, o Programa estendeu-se também para as IES comunitárias, às públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos.

Tal modificação na abrangência significou, primeiramente, uma rápida ampliação do número de instituições participantes e de alunos bolsistas no programa, revelando uma grande aceitação junto às Instituições de Ensino Superior (IES) e uma convergência da resposta às necessidades do campo da formação docente. Por outro lado, os custos do programa e o nível de organização e atenção exigido trouxeram grandes desafios, exigindo do Governo Federal e das IES uma prioridade para as licenciaturas até então desconhecida.

Nessa perspectiva, o presente artigo busca contribuir com o debate da Política Nacional de Formação Docente, fazendo uma análise do PIBID como uma das principais iniciativas de formação docente envolvendo o governo federal. Consideramos que o tempo de execução do referido programa (uma década), sua abrangência e repercussão, bem como as mudanças sofridas nos últimos anos justificam a necessidade de avaliá-lo. Assim, a relevância dessa experiência diante dos desafios da formação docente no Brasil e as suas possibilidades (resistência/continuidade/descontinuidade), diante do cenário político atual, são focos importantes da presente análise.

As fontes principais de informação para realização do trabalho foram os documentos oficiais, a revisão bibliográfica de alguns estudos recentes sobre o tema e a interpretação de fatos do contexto político e econômico atual. O estudo tomou como base, de forma especial, os relatórios e outros documentos referentes ao PIBID encontrados na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sobretudo, considerou-se relevante um conjunto de informações disponíveis no relatório de avaliação das atividades do PIBID, da

2 Segundo o Relatório de Gestão 2009-2014 (BRASIL. CAPES, s/d.), de todos os recursos orçamentários executados por meio dos programas da Diretoria de Educação Básica (DEB), o PIBID e o PARFOR consumiram 88,41% em 2013 e 90,23% em 2014. Sendo que, em 2013, 55,68% foi para o PIBID e 32,73% para o PARFOR e, em 2014, 66,12% para o PIBID e 24,11% para o PARFOR.

Fundação Carlos Chagas (FCC). Além disso, também se constituíram como fontes de informações relevantes as manifestações do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID, 2016; 2016a; 2016b), que traduzem a luta de diversos educadores para preservação do programa e correção das suas distorções.

Contexto do surgimento do PIBID

A flexibilização e o aligeiramento na formação docente, coerente com as orientações dos organismos multilaterais e internacionais, traduzem o sentido das propostas neoliberais para a educação, que visam ampliar o número de professores com curso superior, criando oportunidades para a iniciativa privada e reduzindo o investimento público. Como revelam os estudos de Tello e Pinto de Almeida (2014) nas orientações do Banco Mundial (BM) e do Banco Interinstitucional de Desenvolvimento (BID), a profissionalização docente significa competência técnica (uma questão técnica, “de conduta”) e responsabilidade pelos resultados. No diagnóstico feito por esses organismos, os problemas do desempenho docente estariam relacionados às seguintes causas: a) na forma de contratação (que tem dificultado dispensar quem tem baixo desempenho), b) na sindicalização que não permite ou tem dificultado as ações de prestação de contas dos professores à comunidade e ao governo e, c) nos sistemas que se preocupam mais com o bem-estar dos professores que da escola e dos usuários (TELLO; PINTO DE ALMEIDA, 2014).

Coerente com essas diretrizes, as políticas de formação docente dos últimos anos vêm adotando a prática docente como critério de qualidade e a escola como o principal local de formação. No primeiro caso, tornou-se preferível a realização de capacitação (prática e focalizada) para mudar comportamentos específicos dos professores ao investimento em cursos de graduação com uma sólida formação teórica e no segundo buscou-se reduzir o papel da universidade e ampliar o papel da escola na formação docente.

A criação do PIBID como um programa de formação docente de iniciativa da União, voltado para estudantes de licenciaturas e envolvendo, prioritariamente, as universidades públicas, representou um importante avanço diante do histórico de formação docente no Brasil. O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reconhece essa mudança, destacando esse programa, assim como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como marco fundamental do comprometimento da União com a formação docente para a educação básica pública.

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 16).

No entanto, faz-se necessário ressaltar que o PIBID, embora com reconhecidos méritos diante da realidade da formação docente no Brasil, sendo reconhecido pelos estudantes, professores e escolas, também não deixa de guardar importante relação com os mesmos pressupostos de qualidade do mercado, cujo preparo intelectual do professor se torna elemento de menor importância e que o saber fazer, nos extremos, se desvincula do domínio teórico e científico. Alinhando-se, nesse sentido, à

chamada pedagogia das competências, como descrita por Kuenzer (2002, p.1), que “[...] assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”.

Nesse quadro de formação docente criado pelo PIBID, segundo Mateus (2014, p. 358), três pressupostos podem ser extraídos dos próprios objetivos do programa: o primeiro é que “[...] a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a qualidade das ações acadêmicas precisam ser elevadas (cf. III e VI)”. O segundo é que “[...] a elevação na qualidade da formação inicial se faz por meio da integração entre educação superior e básica (cf. III) e a elevação da qualidade das ações acadêmicas se dá por meio da articulação entre teoria e prática (cf. VI)” e o terceiro é que “[...] a integração passa tanto pela inserção do licenciando no cotidiano da escola (cf. IV, VII), quanto pela mobilização do professor da educação básica como coformador (cf. V).”

Nesse aspecto torna-se necessário considerar que o deslocamento da formação docente para a escola não se refere apenas a uma saudável aproximação da prática educativa, precisa ser questionado em seus outros possíveis efeitos, sobretudo quando esse movimento se torna uma política nacional de ampla repercussão e com diversas experiências singulares. Nesse caso, devemos considerar também, de um lado, uma possível desresponsabilização da universidade ou diminuição de suas tarefas referente à formação docente e, de outro, uma mera reprodução do senso comum escolar na preparação para o magistério. No primeiro caso, um dos maiores prejuízos relaciona-se à redução do domínio teórico na formação docente, com repercussões que fragilizam o seu preparo intelectual, lhe impondo uma formação exclusivamente técnica, claramente insuficiente para o enfrentamento dos complexos problemas da realidade escolar.

No segundo caso, refere-se à reprodução de uma construção formativa baseada no senso comum escolar, de uma pura e simples valorização dos conhecimentos da vida prática. Nesses casos, a própria ação no interior da escola não consegue ser compreendida corretamente como uma ação formativa, podendo ser confundida com o estágio ou como uma “ajuda” à escola, sobretudo possibilitando a substituição de professores faltosos, visita a alunos ausentes, promoção de eventos no interior da escola, entre outros. Além disso, faz-se necessário questionar sobre as possibilidades das escolas de educação básica, com seus professores, de assumirem mais essa responsabilidade e também sobre a possibilidade dos licenciandos de atenderem a essa expectativa da escola.

No entanto, compreende-se também que o surgimento do PIBID, no conjunto de diversas outras políticas que tiveram origem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007), carrega em sua gênese a marca da contradição. Se, de um lado, adota um conjunto de pressupostos próprios das políticas neoliberais para educação, de outro, também avança no sentido de dar maior atenção às licenciaturas, de possibilitar inúmeras experiências de articulação teoria/prática, de ampliar o interesse no âmbito das universidades e das escolas para a formação docente, entre outros.

Aspectos inovadores que surgiram com o PIBID

Um dos principais fatores que contribuem para um impacto positivo no processo de formação docente diz respeito à disponibilidade das bolsas de iniciação à docência.

Elas contribuem para a permanência e maior dedicação dos estudantes aos seus respectivos cursos, visto que em sua maioria são estudantes com renda familiar baixa e que são impelidos a um ingresso precoce no mercado de trabalho. Nesses casos, o recebimento de uma bolsa de ensino se torna um fator de grande relevância para que esse estudante possa se dedicar mais à sua formação: estando mais presente nas atividades da universidade, podendo realizar pesquisas e outras atividades de práticas de ensino nas escolas.

No entanto, conforme o relatório de avaliação das atividades do PIBID, da Fundação Carlos Chagas (FCC), elaborado pelos pesquisadores da área de formação docente: Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; e Laurizete Ferragut, não se trata apenas de um programa de bolsa de iniciação a docência. “É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação docentes para a educação básica.” (FCC/SEP, 2014, p. 5). Na compreensão dos autores,

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão (FCC/SEP, 2014, p. 5).

É importante reconhecer também que a experiência do PIBID tem permitido o desenvolvimento da formação docente, principalmente em dois importantes aspectos: no que se refere à ampliação da relação entre o estudante de licenciatura e a escola e no despertar de grupos de pesquisa e reflexões, geradas nas experiências singulares dos sujeitos envolvidos no interior das universidades, provocando importantes debates e aprendizados para a área.

Em relação à ampliação do contato do estudante com a escola, faz-se necessário destacar não só a elevação do tempo em que o estudante se dedica à escola, mas, sobretudo, a relação diferenciada com acompanhamento sistemático, tanto no espaço acadêmico quanto no espaço escolar, um tipo de acompanhamento que difere, em grande medida, das formas assumidas pelo estágio supervisionado, visto que poderá proporcionar uma maior liberdade (autonomia) para o desenvolvimento de atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão, podendo também promover uma atuação mais significativa da escola através do trabalho do supervisor, que estreita suas relações com a universidade e com a formação docente.

Em relação às experiências singulares, como constatou o relatório acima citado, mesmo com o elevado grau de normatividade do programa com rotinas e procedimentos, as experiências e sistematizações motivaram produções e estudos em diversas partes do país. As principais evidências nesse sentido são constatadas nas dimensões assumidas pelos encontros nacionais, nas publicações de livros e artigos com relatos de experiências e no espaço conquistado pelo programa no interior das Instituições de Ensino Superior, como destacado no referido relatório. Nesse particular, consideramos importante também chamar atenção para uma realidade em que as experiências do PIBID se constituem em grande parte como experiências locais. São possibilidades de integração local e/ou entre pesquisadores e de enriquecimento mútuo (estudantes, professores das escolas e professores da IES) que se constituem com base nas condições particulares de cada subprojeto.

Sobre esse último aspecto, faz-se necessário destacar o volume de produções acadêmicas referentes às experiências do PIBID e também sobre os diversos processos de

formação docente que passaram a circular nas redes sociais e nos eventos da área. É nesse sentido que se percebe uma atenção maior dos professores universitários com as questões pedagógicas e didáticas. Tais temas passaram a fazer parte de suas preocupações teóricas e práticas, tornando-se, em muitos casos, objeto privilegiado de pesquisa, dando visibilidade aos cursos de licenciaturas no interior da universidade.

Segundo os autores do relatório de avaliação das atividades do PIBID, da Fundação Carlos Chagas (FCC), acima citado, os integrantes do programa revelam em suas percepções, que o PIBID levou a uma revitalização das licenciaturas, sobretudo no que se refere à melhoria da qualidade da formação dos alunos, bem como de uma maior atenção da universidade para com as licenciaturas.

Os relatos contemplam o alcance, a partir da instauração do Pibid, de maior visibilidade das licenciaturas na instituição, as quais passam a ter consideração mais destacada por parte dos órgãos gestores superiores, despertando também maior interesse e atenção de docentes que nela já atuavam e de docentes do bacharelado (FCC/SEP, 2014, p. 30).

Além disso, os autores resumem em cinco as principais contribuições do PIBID para a constituição de uma política pública de educação:

Contribui para a valorização da profissão de professor; constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica; é um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas; e por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado (op. cit., p. 106).

Vê-se, portanto que o PIBID tem tido um importante reconhecimento dos pesquisadores da área e, em certo sentido, tem se constituído como uma notável inovação ao conjunto das iniciativas referentes à formação docente no Brasil. Os principais aspectos dessa inovação podem ser observados em questões como: trata-se de uma ação voltada para os estudantes de licenciaturas e não para os professores em serviço; envolve o governo federal na proposição e execução da política de formação; permite ampliar o debate no interior das universidades sobre formação docente; e permite o desenvolvimento de experiências singulares (de interação teoria/prática e de longo prazo) na formação docente, contrapondo-se aos processos aligeirados e reducionistas que se tornaram majoritários na experiência brasileira.

As fragilidades e a perspectiva de continuidade do PIBID

No relatório de avaliação do PIBID (FCC/SEP, 2014), acima citado, em que se relacionou um conjunto de problemas destacados pelos participantes, percebe-se que, em sua maioria, são questões que podem ser ajustadas e, também em grande parte, a partir das próprias condições existentes. Estas questões referem-se, sobretudo, à ausência de espaços nas IES e nas escolas para atender às necessidades do programa, aos processos de comunicação interna e externa, aos processos seletivos e aos aspectos burocráticos.

Percebe-se a necessidade de melhorar os procedimentos administrativos, com estabelecimento de regras simplificadas referente aos fluxos de relatórios e de utilização dos recursos. Verifica-se que há instabilidades em relação ao tratamento dado ao tempo que o estudante deve dedicar-se às atividades na escola e na universidade,

entre outros. Essas questões, que têm a ver com o bom desenvolvimento das ações e com o alcance dos objetivos pelo próprio licenciando, têm gerado questionamentos, por exemplo, quanto à viabilidade ou não de se aceitar o estudante trabalhador, visto que o volume de atividades formativas ideais não é compatível com o tempo que esse mesmo estudante pode dedicar ao programa.

No relatório de avaliação do PIBIB (FCC/SEP, 2014), também se aponta como problema a desproporcionalidade entre a quantidade mínima e máxima de estudantes sob a responsabilidade de um coordenador de área, além de perceber a necessidade de maior rigor em relação à escolha dos coordenadores de área, para que possam de fato assumir e contribuir com o processo de formação docente. A mesma observação se faz em relação aos professores supervisores nas escolas, que devem ter não só a disponibilidade necessária para o trabalho como também as condições mínimas para contribuir.

O referido relatório também aponta outras duas questões como recorrentes na visão dos participantes do programa: a primeira se refere a sua abrangência, visto que atinge apenas uma pequena parte dos estudantes das licenciaturas e a segunda diz respeito ao valor da bolsa que não chega a ser suficiente para que os estudantes possam garantir seu sustento, tornando-se ainda mais penoso em função de que parte desses estudantes gasta com passagens para chegar até a escola. E, além disso, observa-se que, nos últimos seis anos, não houve nenhum reajuste no valor da bolsa.

A fragilidade em relação a tais definições ou acompanhamento mais sistemático, seja por parte da CAPES ou das próprias IES, resultam em situações de descaracterização do programa, com desenvolvimento de subprojetos em que as ações não chegam à escola ou que ganham um formato muito distante de uma ação que contribua para o processo de formação docente, principalmente no que se refere aos seus aspectos pedagógicos e didáticos. Por isso, segundo o relatório de avaliação do PIBIB (FCC/SEP, 2014), os próprios participantes do programa veem a necessidade de um processo avaliativo com indicadores claros e com a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Percebe-se também que ampliação do programa e a garantia da sua continuidade sempre foram preocupações dos participantes. Mesmo que a abrangência do PIBIB possa ser considerada expressiva comparada a total ausência de investimento que se tinha anteriormente, a abrangência alcançada ainda não é suficiente para gerar um impacto significativo em termos de qualidade para o conjunto das licenciaturas. Esse fato tem possibilitado a criação de um “grupo de elite” entre os licenciandos ou no interior de cada curso.

Quanto à continuidade do programa percebe-se que tem sido um elemento de preocupação para os participantes desde a sua criação. Tendo se constituído a partir de bolsas, inclusive para professores da universidade e das escolas, viabilizadas pelos editais da CAPES, não se institucionalizou como uma política permanente no âmbito das Universidades. Na compreensão de Freitas (2012, p. 216)

[...] programas focalizados pontuais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), devem ser superados e substituídos por políticas permanentes universais de valorização profissional de todos os estudantes que almejam a carreira do magistério.

O aprofundamento dessa instabilidade pode ser observado nos acontecimentos dos últimos tempos, com sérias consequências para a continuidade do PIBID e para

correção dos seus problemas pontuais. Os aspectos mais evidentes dessa realidade têm se revelado, em nossa compreensão, principalmente, pelos seguintes fatos: primeiro pela tentativa de modificar radicalmente a estrutura e a finalidade do programa pela Portaria nº 46/2016; segundo, pela redução dos recursos de custeio e do número de bolsas; e terceiro, pelos sinais de desestruturação enquanto uma política prioritária, tendo em vista o claro “silêncio” ou “desinteresse” da CAPES e do MEC nos últimos tempos.

Sobre a tentativa de modificação radical das estruturas do PIBID, destaca-se, sobretudo, a edição e posterior revogação da portaria nº 46/2016 da CAPES, que visava, segundo o Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID, 2016), deslocar a natureza do programa de formação docente para uma ação de reforço escolar. Também na avaliação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), e outras associações relacionadas ao ensino superior, a referida portaria revelou-se na contramão do pactuado pelo grupo de trabalho, desviando o PIBID de sua finalidade principal que era a formação de um contingente mais qualificado de professores para todos os níveis de ensino (CRUB, 2016).

A redução de recursos para a manutenção do PIBID teve início em 2014 quando se observou o atraso no pagamento de bolsas, a retenção de verbas de custeio, o fechamento do sistema para inclusão de novos bolsistas e o aviso para desligamento de bolsistas de Iniciação à docência (ID) que completassem 24 meses no programa. O FORPIBID tem denunciado esse processo de redução de recursos e corte de bolsas, desde 2014; uma resistência que se contrapõe à desconstrução do programa e tem contribuído para a sua continuidade.

Foram cartas, abaixo-assinados e moções; atos públicos nas praças; reuniões com órgãos do governo; audiências públicas no Senado e Câmara Federal, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras de Vereadores; interação com entidades científicas, acadêmicas e sindicais; divulgação nos jornais, TVs e redes sociais (FORPIBID, 2016a, p. 1).

É compreensível, assim, o sentimento de que o programa vem perdendo espaço no conjunto das prioridades do governo federal e da CAPES. Verifica-se que o último edital com reformulações e adequações foi o de nº 61 de 02 de agosto de 2013 e, após isso, a edição da Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016 e sua revogação pela Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016. Nenhuma outra movimentação ou orientação tem sido observada a partir de então. Os dados e estudos disponíveis referem-se ao ano de 2014, com um total de 72.845 bolsas de ID, 11.717 de supervisores e 4.924 coordenadores de área. Os relatórios de geração de pagamento de bolsas, divulgados mensalmente, não apresentam um quadro estatístico com o resumo quantitativo das bolsas concedidas nestes últimos dois anos (2015 e 2016).

E, por fim, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID tem denunciado o que chama de desmonte institucional do PIBID, que vem sendo feito por reduções contínuas de cotas de bolsas para as Instituições de Ensino Superior e pela retenção das verbas de custeio. Essas questões têm gerado fortes preocupações entre os coordenadores dos projetos. Mesmo sendo um compromisso do Plano Nacional de Educação (PNE), tudo indica que o PIBID vem sofrendo uma forte rejeição, como estratégia para formação docente, no conjunto da política educacional dos últimos dois anos.

Considerações finais

A análise referente à preparação para o magistério no Brasil tem revelado não só a reprodução de uma realidade em que não se tem conseguido superar as fragilidades, como se percebe o aprofundamento de alguns problemas. A formação em massa e de qualidade duvidosa, como observado por Pinto (2014), reflete na desvalorização dos profissionais do magistério, no baixo interesse dos jovens pela docência e nos altos índices de abandono dos cursos de licenciatura.

As fragilidades do processo de formação docente, combinadas com as condições objetivas e subjetivas do exercício da docência têm tido como resposta institucional, em grande medida, os projetos emergenciais ou ações compensatórias que acabam por se tornarem necessárias, sem, contudo, resolverem o problema. Este é o caso, por exemplo, dos contínuos programas emergenciais lançados pelo governo no sentido de habilitar aqueles que estão em sala de aula sem a formação devida, seja formação mínima exigida, seja em área diferente daquela em que foi habilitado.

Assim, considerando a formação de professores a partir do conjunto dos problemas que envolvem a educação básica e o trabalho docente, fica evidente a necessidade de uma política efetiva voltada para os cursos de licenciaturas no Brasil, não sendo suficiente, como medida para melhorar a qualidade dos cursos, a aplicação de instrumentos próprios de avaliação, como prevê a Estratégia quatro, Meta 13, do Plano Nacional de Educação (BRASIL. PNE, 2014). Principalmente diante de um cenário em que se tem a abertura indiscriminada de vagas pela iniciativa privada, ficando boa parte ociosa e com baixíssimo índice de conclusão.

Nesse sentido, defendemos a importância de preservar e aperfeiçoar iniciativas como o PIBID, contanto que ela possa contribuir para inverter situações historicamente presentes na formação docente brasileira, saindo de um predomínio das instituições privadas para instituições públicas; de cursos à distância para cursos presenciais; de cursos noturnos para cursos diurnos (em tempo integral); de formação de curta duração para longa formação (mínimo de 3.200 horas); entre outras como observou Diniz-Pereira (2015, p. 279). Além disso, torna-se fundamental que se supere a vulnerabilidade do processo de formação docente junto às Universidades, que a participação ativa do Governo Federal não crie dependências ou leve à redução da autonomia universitária. Do mesmo modo, uma política dirigida à formação docente e aos cursos de licenciatura, como destaca Gatti (2014), deve partir de uma compreensão sobre o conjunto das questões que se referem à profissão, sobretudo, devem-se considerar as condições de trabalho e valorização profissional, que envolvem remuneração e reconhecimento.

Referenciais

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. v. 1. s/d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. MEC. Portaria normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de dezembro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.

BRASIL. PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de junho de 2014.

CRUB. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **Carta ao Ministro de Estado de Educação**. Brasília, 06 de maio de 2016. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/cd3932_8dd82b14939c4e2b9056f211e6eb65f8.pdf> Acesso em 11 set. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>>. Acesso em 11 set. 2017.

FCC/SEP. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). /GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete, pesquisadores. **Textos FCC** v. 41. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120p.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. **CARTA DO FORPIBID**: contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em : <<http://www.furb.br/proen/pibid/web/cartadopibid.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 16.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. **INFORME FORPIBID Nº 07/2016**: avanços e desafios para o PIBID, 23 de março de 2016b. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/INFORME-FORPIBID-N%C2%BA-07.2016-.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2017.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. **INFORME FORPIBID Nº 10/2016**: os riscos de desconstrução do PIBID, 24 de outubro de 2016c. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/cd3932_5d144fff92e64cf5819b065b69bd6e48.pdf>. Acesso em 17 out. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 17 out. 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, 25 (57), 24-54, jan./abr, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: ANPEd, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/.../acaciazeneidakuenzler.doc>. Acesso em: 12 dez. 2008.

MATEUS, Elaine. Fernandes. Um Esboço Crítico Sobre “Parceria” na Formação de Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30|n.03|p.355-384|Julho-Setembro 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 15 | janeiro-junho de 2014 | pp. 03–12.

TELLO, César; PINTO DE ALMEIDA, Maria de Lourdes. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 26, 2014, pp. 161-174 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.

Enviado em: 11/setembro/2017

Aprovado em: 20/dezembro/2017