

PIBID e a política de formação de professores/as: avanços e retrocessos

Antonio Higor Gusmão dos Santos¹
Ângelo Rodrigo Bianchini²

Resumo

Em meio a grandes retrocessos educacionais que vive o Brasil, o presente trabalho tem o objetivo de analisar, à luz do Ciclo de Políticas, como a política de formação de professores/as tem influenciado o funcionamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Utilizando a pesquisa documental, buscou-se por meio dos ordenamentos legais lançados no interstício de 2007, no governo Lula, até 2020, no governo Bolsonaro, como se comportou a política de formação de professores/as e o PIBID em seu contexto da influência e da produção do texto. Após análise, percebeu-se que o programa sofre influência direta do que acontece na política nacional, caracterizando-se em três fases: uma de crescimento, outra de estabilidade e uma marcada por um projeto de descontinuidade do programa, cabendo, então, neste momento, à sociedade civil, aos movimentos de educadores/as e pesquisadores/as, serem resistentes quanto ao retrocesso e serem transformadores dessa realidade cruel.

Palavras-chave: políticas educacionais, formação de professores, PIBID.

PIBID and the teacher training policy: advances and setbacks

Abstract

In the midst of major educational setbacks that Brazil is experiencing, this paper aims to analyze, in the light of the Policy Cycle, how the teacher education policy has influenced the functioning of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). Using documentary research, we searched through the legal orders launched in the interstice of 2007 in the LULA government until 2020 in the Bolsonaro government how the teacher training policy and PIBID behaved in its context of influence and text production. After analysis, it can be seen that the program is directly influenced by what happens in national policy, being characterized in three phases, one of growth, another of stability and one marked by a project of discontinuity of the program. It is then up to civil society, the movements of educators and researchers to be resistant to retrogression and in order to transform this cruel reality.

Keywords: educational policies, teacher training, Pibid.

¹ Mestrando em Educação (PPGE/UFMA). Professor de Educação Física do Colégio Universitário (COLUN/UFMA). Integrante do Grupo de Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana; e do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF/DEF/UFMA). E-mail: higor.gusmao@gmail.com.

² Doutor em Educação. Professor Associado do Departamento de Educação II e do Programa de Mestrado em Educação - PPGE/UFMA, Membro dos grupos de pesquisas Estado e Gestão Educacional (PPGE-UFMA) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA). E-mail: ar.bianchini@ufma.br.

Introdução

Desde o *impeachment* de Dilma Rousseff, no ano de 2016, a política de formação de professores tomou um direcionamento totalmente diferente do que vinha acontecendo entre os anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Tanto Michel Temer quanto Jair Bolsonaro escancaram em seus governos projetos educacionais retrógados, com pensamentos conservadores, levando o Brasil a um retrocesso educacional.

Os programas elaborados dentro de uma política acabam seguindo os mesmos direcionamentos, sua estrutura vai sofrendo modificações no decorrer das mudanças que ocorrem no cenário mais amplo. É o que pode ser observado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa de formação de professor/a, que tem como um de seus principais objetivos inserir estudantes de licenciaturas, ainda em seu processo de formação inicial, no contexto da realidade escolar, além de aproximar as discussões e ações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas.

O programa completou catorze anos de funcionamento. Considerando o ano de sua criação até o interstício de 2020, durante este período de execução, o que mudou na estrutura e na concepção do programa? Essas mudanças trazem consigo influências do que ocorreu na política de formação de professores/as? Para responder a essas questões norteadoras neste artigo, definiu-se como objetivo analisar, à luz do Ciclo de Políticas, como a política de formação de professores/as tem influenciado o funcionamento do PIBID.

Com o intuito entender as configurações presentes na política de formação de professores/as e do PIBID, optou-se, como enfoque epistemológico, trabalhar com o Ciclo de Políticas que analisam a complexidade dentro de uma política, compreendido como um ciclo que ocorre de forma contínua, em três principais contextos: a) contexto de influência; b) contexto da produção de texto; c) contexto da prática.

Mainardes, Ferreira e Telo (2011, p. 157) asseveram que “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”, cabendo ao pesquisador na construção do seu objeto de pesquisa

estar atento aos delineamentos por meio dos confrontos surgidos por intermédio da investigação.

Conforme Mainardes (2006), o contexto da influência é o espaço originário das políticas e dos seus discursos, das disputas enfrentadas pelos partidos, das comissões e dos grupos de representações que influenciam e definem os papéis e as funções de determinada política. É neste momento que se deve ficar atento não só às decisões do governo, mas dos grupos de apoio e de oposição.

Já no contexto da produção do texto, estão localizados os textos que legalizam as políticas, que muitas vezes são contraditórios e incoerentes, tendo em vista a representação das disputas na sua elaboração desde o contexto da influência. Ao analisar esse contexto, é preciso ficar atento aos acordos realizados para aprovação de um determinado documento, bem como aos termos utilizados, que podem variar de significados, a depender do grupo de que se está falando.

O contexto da prática é o momento em que os/as sujeitos que se utilizam da política a interpretam, reinterpretem e a recriam, a partir dos significados e representações sobre determinados termos utilizados, gerando, conseqüentemente, em muitos casos, uma reconfiguração da política e de seus programas. As vantagens de utilizar o ciclo de políticas, como assegura Mainardes (2006, p. 58), é que “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”, possibilitando que a pesquisa não se limite a apenas uma mera descrição do PIBID, e sim, fique em uma perspectiva mais próxima possível da realidade.

Para conseguir investigar os contextos da influência e da produção do texto do PIBID, decidiu-se utilizar a análise documental conforme Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 5) que afirmam que esta “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Os documentos aqui analisados caracterizam-se como as leis, decretos, resoluções e portarias que versam sobre a política nacional de formação de professores/as lançados no interstício de 2007 até 2020, e as portarias e editais do PIBID.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: após apresentação das questões norteadoras, dos objetivos e da abordagem escolhida, descrevem-se as mudanças ocorridas nas políticas

educacionais sobre a formação de professores/as, porque são elas que direcionam as discussões no contexto da influência para, em seguida, mostrar o contexto da produção do texto do PIBID.

Política educacional de formação de professores/as: o contexto que influencia a dinâmica do PIBID

A formação de professores/as, assim como em todos os campos sociais, é marcada por disputas de poder, que geram visões de mundo, de sociedade, da função do/a professor/a, do papel da escola e, conseqüentemente, da educação, com perspectivas distintas.

Dentro desse embate, o Estado assume um papel importante, pois ele tem o poder legítimo e autorizado de criar, modificar leis, elaborar, executar, regular programas, decidir recursos e investimentos. Cada política e programa criado são carregados de valores que sofrem influências diretas de interesses dos grupos que estão no poder, tomando decisões em todas as instâncias. As políticas educacionais sobre a formação de professores/as seguem os mesmos princípios.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gasparelo, Jeffrey e Scheckenberg (2018, p. 239) endossam uma postura de que “as políticas assumem determinados contornos conforme os interesses dos grupos de pressão”, chamando a atenção do/a pesquisador/a para o fato de que “ao investigar as políticas da educação precisamos compreendê-las para além de uma esfera determinada basicamente pela economia” (*idem, ibidem*).

Para entender as configurações e ajustamentos dentro do PIBID, faz-se necessário compreender as políticas educacionais de formação de professores/as, em razão desses documentos, em conjunto com os agentes que os produziram e publicaram, induzirem os contextos da influência e da produção de texto no PIBID. É indispensável, primeiro, observar como se tem estruturado essa política no Brasil durante esses anos de funcionamento do programa.

Optou-se por analisar os documentos sobre a política de formação de professores/as da educação básicas lançados no interstício de 2007 a 2020, por se compreender que são esses ordenamentos legais que influenciaram o funcionamento do PIBID. Foram investigados 13 documentos: Lei nº 11.502/ 2007; Decreto nº 6.316/ 2007; Decreto nº 6.755/ 2009; Decreto nº 7.415/ 2010; Decreto nº 7.692/ 2012; Lei nº 12.796/ 2013; Lei nº 13.005/ 2014; Resolução nº

2/ 2015; Decreto nº 8.752/ 2016; Emenda Constitucional nº 95/ 2016; Decreto nº 8.977/ 2017; Resolução nº 02/ 2019 e Resolução nº 01/ 2020.

Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi um candidato que, desde 1989, tentou ser presidente do Brasil, todavia só conseguiu se eleger em 2002. Em seu mandato, instituiu quatro documentos que modificaram as estruturas e dinâmicas na formação de professores/as.

O ponto de partida da análise é a Lei de nº 11.502, publicada no Diário Oficial do dia 11 de julho de 2007, que reformulou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), recebendo, daquele momento em diante, a função de promover e formular políticas que fomentassem a formação inicial e continuada dos professores/as da educação básica, deixando nítida a intencionalidade de uma mesma instituição coordenar todos os níveis de educação no Brasil.

Essa afirmação encontra justificativa, quando se nota o primeiro passo dado nessa nova fase da CAPES quando lançou, em 12 de dezembro de 2007, a Portaria de nº 38, convocando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a participarem, submetendo projetos para um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os documentos lançados na gestão de Lula foram importantes para nortear como se configuraram, a partir daquele momento, as políticas e os programas de formação inicial e continuada, dessa maneira deve ser apontado um avanço, já que os decretos deixaram nítido que os programas deveriam suprir as necessidades de uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada, considerando o espaço da escola como um *lócus* da formação profissional, além disso, asseguravam uma articulação da educação básica e do ensino superior, a defesa da superação da dicotomia entre teoria e prática e a indissociação do tripé *ensino, pesquisa e extensão* na formação destes/as profissionais.

As iniciativas de rompimento de dicotomias, de superação de formações fragmentadas é vista por educadores/as como um avanço, em razão de não se admitir mais professores/as da educação básica como meros transmissores de conhecimentos produzidos alheios às realidades dos educando/as, mas que sejam atuantes no processo de produção do conhecimento. E o mais importante de tudo é reconhecer o espaço da escola enquanto *lócus* da formação de professores/as, dessa forma compactuando com a defesa de Imbernón (2011, p. 84), o qual salienta que, “quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição

educacional transforma-se em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”.

Quando se leva em consideração uma análise feita dentro da perspectiva do Ciclo de Políticas, compreende-se que, ao ter estes grupos com interesses distintos lutando pelo seu espaço dentro da construção da política educacional, eles influenciam a produção do texto e, por advirem de contexto com lógicas diferentes, o documento resulta em uma redação contraditória, ocasionando equivocadas interpretações por aqueles/as agentes sociais que dela fazem uso e a executarão.

Ainda inseridos nas regras do campo político no ano de 2010, ocorreu um novo processo eleitoral presidencial no Brasil, acontecendo em dois turnos, resultando na consagração da primeira presidente mulher no Brasil, Dilma Rousseff, que se elegeu como sucessora do presidente Lula, também vinculada ao partido do Partido dos Trabalhadores (PT), e como vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Dilma lançou cinco documentos alinhados ao governo anterior de Lula, fez uma aproximação mais forte entre a formação inicial e a formação continuada e intensificou a participação social dos beneficiados pela lei.

Ao analisar os documentos, observa-se que os governos do PT, tanto na gestão de Lula quanto na de Dilma, são marcados por uma presença maior de participação dos/as educadores/as, que tiveram suas vozes ecoando dentro das ações e programas governamentais. Além disso, houve uma preocupação com as questões sociais, com uma formação inicial e continuada mais alinhada.

Não obstante, percebe-se o não rompimento com a lógica dos organismos internacionais, o que levantará questões, como as intensificações do setor privado nas políticas e programas, a abertura massiva para a modalidade de Educação a Distância (EAD), a responsabilização e culpabilização do/a professor/a pelo fracasso escolar, apontando o investimento na formação como solução para erradicar os péssimos resultados, ou seja, ao mesmo tempo que apresenta uma nova visão e uma política mais aberta ao diálogo e com ideais mais progressistas, continuam as visões orquestradas por uma política global externa.

Dilma intensifica algumas práticas, principalmente na imersão do movimento social dentro das decisões tomadas, abrindo espaço para uma maior diversidade, superando o

silenciamento do/as educadores/as que em outros governos não tinham voz ativa. Grun (2016, p. 263, grifo do autor), ao escrever sobre os doze anos do PT, salienta que eles “trouxeram para o centro do processo decisório conjuntos de indivíduos que poderiam ser catalogados como do ‘baixo clero’ cultural e político”. É a isso que Dilma se propôs.

Em seu segundo mandato, a presidenta “foi na contramão do lulismo, tirou cargos importantes do PMDB e forçou os bancos a diminuírem juros” (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019), culminando com a derrota consecutiva da 4ª eleição do (Partido da Social Democracia Brasileira) PSDB³, todos esses motivos levaram à concretização de seu *impeachment*.

A espetacularização dada ao processo de *impeachment* de Dilma chegou à esfera de grandes eventos televisionados, a grande mídia mudou toda sua grade de programação para o acompanhamento das votações. A população presenciou uma encenação de agentes que deveriam votar para o bom funcionamento universal dos bens públicos, que se justificaram utilizando interesses particulares, querendo fazer que os telespectadores acreditassem nos interesses de trazer o Brasil a caminhos de prosperidade novamente.

Com a consumação do *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer torna-se o novo presidente e modifica toda a lógica de pensamentos e ações projetadas pelos governos do PT. Isso fica explícito na afirmação proferida no documentário Democracia em Vertigem (2019) em que “a fala do Planalto muda radicalmente em algumas horas”, apresentando a partir de então, um projeto de descontinuidades nas políticas da formação de professores/as, iniciando um novo rumo educacional no Brasil.

Temer lançou dois documentos que interferiram diretamente na formação de professores/as no Brasil e observa-se uma postura, por parte do Estado, de não dialogar com os/as agentes sociais mais importantes no processo educacional, rompendo com uma postura dialógica da gestão anterior. Peroni, Caetano e Lima (2017), afirmam que após o *impeachment* de Dilma:

[...] as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP [Escola Sem Partido], que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e

³ Principal Partido de Oposição nos governos do PT.

que têm como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017, p. 418).

O discurso oficial do governo iniciou o retrocesso, por retomar a prerrogativa de não chamar para debates agentes importantes e a começar a fazer uma campanha de desacreditar as pautas progressistas, voltar a silenciar as questões de gênero e diversidade dentro dos ambientes educacionais e na formação de professores/as, retomando, dessa forma, as tensões e embates tão fortes no início dos anos 90.

No ano de 2018, o Brasil entrou em um novo processo eleitoral para a Presidência. A polarização ocorrida no *impeachment* de Dilma Rousseff ganhou, no decorrer dos anos, proporções inimagináveis: “O Brasil [daquele momento em diante] se dividiu em duas partes irreconciliáveis” (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019). O que se vê acirrada é uma disputa, como bem salienta Abranches (2019, p. 20), de que hoje “as pessoas se identificam com os rótulos partidários mais pela via de afeição/desafeição do que pela adesão a questões ideológicas”.

As discussões e o enfrentamento de ideias, opiniões e modo de se pensar e ver o mundo estão partindo para o estado da intolerância “que as divisões políticas não se dão mais na base de ‘eu discordo de suas visões’, mas a partir de ‘eu odeio essa sua cara estúpida’” (ABRANCHES, 2019, p. 22, grifo do autor), criando uma sociedade que não consegue dialogar com o diferente, escutar e compreender o modo do outro. A intenção acaba se baseando em uma “disputa política objetiva a exclusão absoluta do ‘inimigo’” (ABRANCHES, 2019, p. 26, grifo do autor).

Na eleição de 2018, no segundo turno, apresentou-se como candidato pelo PT, Fernando Haddad, que, em gestões anteriores, chegou a ser Ministro da Educação, enquanto em oposição, Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL). Parecido com o lulismo, uma onda bolsonarista cresceu no Brasil. Bolsonaro, além de se eleger, acaba elegendo muitos de seus correligionários.

O discurso de Bolsonaro (PSL) é marcado por ofensas que desqualificam o “outro”, por um ódio a quem admite uma oposição a seu pensamento. Isso é percebido na construção do seu projeto governamental, nas decisões tomadas e no seu discurso oficial do Brasil. Louzano e Moriconi (2019, p. 250) informam que “Jair Bolsonaro e seus apoiadores mudaram

completamente o debate educacional brasileiro”. O/a professor/a deixa de ser o/a grande transformador/a da mudança, para ser o/a doutrinador/a ideológico. Gerando uma grande inquietação por parte dos/as educadores/as e pesquisadores/as educacionais, visto que o enfrentamento das desigualdades não é pauta do atual governo, inclusive com falso discurso de que as minorias não querem direitos, mas privilégios.

Louzano e Moriconi (2019, p. 251) denunciam que o discurso de Bolsonaro acusa que “os alunos brasileiros teriam problemas de aprendizagem porque os professores gastam o tempo de sala de aula ensinando ideologia marxista, educação de gênero e sexualização precoce”, ou seja, a má remuneração que ocasiona a jornada dupla ou tripla de trabalho do/a professor/a, as condições precárias estruturais das escolas, um currículo sem respeito à diversidade cultural não são mais vistos como elementos que dificultam o panorama educacional de nosso país. O grande problema estaria no/a professor/a e sua ideologia.

Quando se assume aqui uma postura de apontar um certo obscurantismo, parte-se do pressuposto de que o projeto de Bolsonaro e seus/suas apoiadores/as renegam até as recomendações dos organismos internacionais, que já é tanto criticada pelos/as educadores/as e pesquisadores/as da educação.

Paralelo a isso, existe um ataque direto e constante à classe dos/as professores/as, desacreditando suas posturas, seus métodos e suas soluções para os problemas enfrentados na esfera educacional e responsabilizando-os/as por todos os males, tirando sua voz para que essa classe não tenha um poder de decisão.

O discurso oficial do Estado atual é o de relegar o papel do/a professor/a apenas a inculcar reproduções e tornar o discurso como natural, o que na realidade é uma construção de um poder social. Louzano e Moriconi (2019, p. 254) concluem, sustentando que:

A opção por uma mudança radical no foco da agenda educacional brasileira dada pelo governo Bolsonaro não só nos afasta de debate internacional, como também atrasa nossa capacidade de atacar os verdadeiros males que assolam a nossa educação e contribuem para perpetuar as desigualdades sociais do país (LOUZANO E MORICONI, 2019, p. 254).

Essa postura de romper com os direcionamentos constituídos nas políticas das formações de professores/as até 2015 traz grandes retrocessos dentro do processo educacional, que deve ser encarado com bastante cuidado, tendo em vista que se está falando do futuro de

milhões de brasileiros/as. A obscuridade se faz presente quando, a partir de 2019, muito mais que um esfacelamento de concepção, tem-se uma ruptura abrupta de uma pauta sem diálogo com movimentos anteriores.

Mesmo com essa polarização e com medidas autoritárias por parte dessa gestão, os movimentos sociais não estão calados. No ano de 2019, houve uma grande movimentação pelo país, proclamada de “Tsunami da Educação”, movimento que levou alunos/as, professores/as e a população às ruas para protestar contra medidas severas do Ministério da Educação e o Presidente: como cortes de verbas das Universidades, as *fakes news* apontando as Universidades enquanto espaço de “balbúrdia”⁴. Percebe-se que no atual governo tem-se uma postura de pela manhã lançar uma portaria e à noite revogá-la.

O agravante de 2020 foi a pandemia da COVID-19, que obrigou todos/as a se recolherem em casa, garantindo um distanciamento físico para se resguardar e proteger, o que fez surgirem novos meios de se trabalhar com ferramentas tecnológicas em atividades remotas. E é nessa realidade que a discussão e o mercado EAD ganham mais espaço. Com a não movimentação e protestos nas ruas, o governo vem aproveitando para intensificar o seu projeto tenebroso, atacando os/as agentes e as instituições de educação, lançando duas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 02/2019 e nº. 1/2020, rompendo totalmente com o pensamento sobre a formação de professores/as, inclusive retomando a perspectiva dicotômica de formação inicial e formação continuada, uma distinção entre teoria e prática.

O contexto da produção do texto dos ordenamentos legais sobre o PIBID

O Estado é a instituição com a função oficial e legal de constituir leis, criar programas para fortalecer as políticas, apontando qual o ponto de vista da sociedade declarada e assumida enquanto discurso, entretanto, para que essa visão particular e individual seja imposta e recebida, precisa-se de uma outra instituição que tem com a incumbência de incorporar e inculcar na realidade esse discurso. Para Bourdieu (2014), este é o papel do sistema escola. É obvio que esses direcionamentos são tomados a partir das influências dos interesses dos grupos no comando do Estado.

⁴ Palavras Proferidas do Ministro da Educação Abraham Weintraub.

O PIBID é uma iniciativa do MEC, por intermédio da CAPES, que tem como intenção fomentar a formação de professores/as, fortalecer o diálogo entre ensino superior e educação básica através da relação teoria e prática. É por intermédio desse programa que se percebe por onde o Estado começa a incorporar seu discurso, as intervenções e influências nas formações de professores/as no Brasil ocorrem, também por modificações ocorridas dentro do PIBID.

No final do ano de 2021, o PIBID completou quatorze anos de existência/resistência, de avanços, desenvolvimento de suas ações, de transformações e de lutas pela permanência. Quando se decidiu por utilizar o ciclo de políticas, é porque se concordava com Mainardes (2006, p. 48), pois “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” e, dessa forma, proporciona uma compreensão melhor sobre a trajetória do programa.

Com o intuito de se obter um melhor entendimento dos fenômenos ocorridos após as análises dos documentos lançados sobre o programa, escolheu-se fazer uma divisão em três fases distintas e bem características, pois cada período é marcado por disputas de interesses fortemente interligados com os grupos de pressão que têm influência na constituição de uma política e de seus programas.

Dessa forma, ao analisar os documentos oficiais regulatórios e estruturantes do PIBID, tenta-se aproximar o olhar atento aos contextos da influência e o da produção do texto, observando, para além da escrita, as intencionalidades por trás desses documentos, tentando apresentar as concepções dos/as agentes ligados à construção do programa.

Observa-se, na primeira fase, correspondente ao início do programa, período entre 2007 até 2012, o PIBID foi ampliando sua estrutura de funcionamento, expandindo o público alvo de Instituições de Ensino Superior (IES) aptas a participar, incrementando o orçamentário com financiamento para mais bolsistas e execuções de ações. Além disso tem em comum uma ação crescente de propostas e modificações que ajudaram a legitimar a importância do programa nos cursos de formação de professores/as no período quando se tinha como presidente Lula e no início do governo da presidenta Dilma. Os documentos publicados e analisados foram: Portaria CAPES nº 38/2007; Edital MEC/CAPES/FNDE/2007; Portaria CAPES nº 1504/2008; Portaria CAPES nº 122/2009; Edital CAPES nº 02/2009; Portaria CAPES nº 72/2010; Edital CAPES nº

18/1010; Decreto N° 7.219/2010; Edital Conjunto CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE n° 2/2010; Portaria CAPES n° 260/2010; Edital CAPES N° 1/2011; Edital CAPES N° 11/2012.

Durante os anos de 2007 até 2012, pautas, tanto do campo acadêmico quanto do campo econômico, foram aparecendo dentro do texto nos documentos oficiais do PIBID, como a questão da valorização do/a professor/a da educação básica e a superação do distanciamento entre a teoria e a prática no processo de formação.

Isso faz lembrar de Shiroma, Garcia e Campos, ao analisarem o contexto da produção de textos (2019, p. 223, grifo do autor), afirmam que “os textos de políticas não são ‘fechados’, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”. A assertiva ajuda a compreender o porquê de dois espaços em permanente embate e confronto defenderem um mesmo termo, porque o significado que atribuem é distinto.

Talvez essa seja uma justificativa plausível para a aceitação do programa, pois ao analisar profundamente os documentos, percebe-se no decorrer das publicações que o PIBID vai se modificando e ampliando seus acessos. Inicia-se como um programa destinado apenas às IES federais e, em 2012, é ofertado até para algumas instituições privadas⁵. Outra significativa alteração é que, no começo, o programa apresentava a existência de prioridades das suas áreas de conhecimentos e quais níveis de ensino escolares integravam o PIBID, contudo no decorrer do funcionamento do programa essas questões foram superadas.

O diálogo entre setores opostos é muito marcante nos governos do PT, e o PIBID não desvia dessa lógica, considerando que seu surgimento ocorre no auge da aprovação do governo de Lula (2003-2011). Dilma, ao assumir (2011-2016), dá continuidade às políticas e programas gestados no governo anterior. Isso é nitidamente observado dentro PIBID quando se analisa como o programa se comportou nos anos do governo de Dilma, no primeiro momento ampliando o programa até ao ponto de garantir por edital maior estabilidade a seus/suas participantes.

A segunda fase do PIBID equivale ao período de estabilidade, tendo início em 2013 e finalizando-se em 2015, momento de ápice orçamentário do programa, com a garantia do

⁵ Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

funcionamento das ações e o pagamento de noventa mil bolsistas por todo o território brasileiro, o que proporcionou aos/às participantes envolvidos/as no PIBID uma segurança de permanência de muitos/as estudantes em todo o Brasil. Nesse período em que se tem como presidenta Dilma, três documentos foram analisados: Portaria CAPES Nº 096/2013; Edital CAPES Nº 061/2013; Edital CAPES PIBID diversidade Nº 066/2013.

Em março de 2014, entraram em vigência todos os projetos e subprojetos aprovados no PIBID e PIBID diversidade, primeiro ano de ações e de recebimentos de montante de dinheiro responsável por auxiliar o custeio das atividades projetadas. No âmbito da CAPES, só foram lançados documentos que orientavam a prestação de contas relacionadas ao repasse desse financiamento, inclusive como solicitar apoio para eventos nacionais e internacionais.

O PIBID e o PIBID diversidade, tanto no campo acadêmico quanto no campo político e no campo social, estavam consolidando uma postura frente a uma nova concepção da formação de professores/as, pois, do primeiro edital lançado em 2007 até o de 2013, observa-se um aumento significativo tanto em relação aos/às agentes que dele fazem parte como dos objetivos e finalidades do programa. Entretanto, como bem atesta Santos (2019, p.538), “no programa nem tudo são perfeições, o ano de 2016 foi bem conturbado para o PIBID que sofreu uma série de inconstâncias e de retrocessos”.

A terceira e última fase do programa compreende de 2016 até o ano de 2020, momento no qual o PIBID começa a passar por crises. Sua existência tem sido a todo tempo questionada, a instabilidade de continuidade de suas ações tem sido uma constância na vida dos/as participantes e se caracteriza como uma descontinuidade de incentivo, o período em que mais houve resistência por parte de seus/suas participantes, nos governos de Temer e Bolsonaro. Esses fatos são constatados ao analisarem-se os documentos: Ofício Circular CGV/DEB/CAPES nº 18/2015; Ofício Circular CGV/DEB/CAPES nº 2/2016; Portaria CAPES Nº 46/2016; Portaria CAPES Nº 84/2016; Portaria CAPES Nº 120/2016; Edital CAPES Nº 7/2018; Portaria CAPES Nº 45/2018; Portaria CAPES Nº 175/2018; Portaria CAPES Nº 259/2019; Edital CAPES Nº 2/2020.

Desde que Dilma sofreu *impeachment*, houve sérios ataques ao PIBID, que, de forma rápida, contra-atacou e se manifestou na esfera política, científica e social, obrigando um recuo por parte dos ataques, pelo menos expressamente. O governo começou então a fazer e a executar

um projeto de descontinuidade aos poucos, foi mudando características singulares do programa e minando o financiamento dedicado a eles.

Atualmente, o programa é destinado a estudantes de licenciaturas integrantes na primeira metade do curso ou que não tenham atingido 60% de integralização. Retomou-se a ideia de áreas prioritárias, dividiram-se as áreas por núcleos temáticos, desejando alinhar suas ações à BNCC, aumentou-se a quantidade de bolsistas de iniciação à docência por supervisores/as, e as IES são consideradas, erroneamente, como o único espaço que levará a novas possibilidades de intervenções e de conhecimento à escola.

O PIBID, ao longo dos anos, constitui-se de ações que modificaram em todo Brasil a formação de professores/as, colocou a escola como um ambiente central para a formação, inseriu estudantes ainda em processo de formação inicial em seus futuros locais de trabalhos, fez com que professores/as do ensino superior voltassem o seu olhar e sua pesquisa para dentro dos ambientes escolares, trouxe a responsabilidade da escola como protagonista do processo de formação e convidou o/a professor/a da educação básica a assumir o papel de supervisor/a desse programa.

O programa possibilitou que os/as supervisores retornassem ao ambiente da Universidade, com o papel de coformadores/as, pois eles/elas trazem consigo saberes da sua prática docente que devem ser transmitidos a seus/suas Bolsistas de Iniciação à Docência, ao mesmo tempo os/as bolsistas apresentam práticas inovadoras construídas dentro das IES.

Além disso, o programa sugere algumas formações e estudos a serem realizados, é por meio desses recursos que se desenvolvem processos formativos junto aos/às professores/as da educação básica, como estudos do contexto educacional, ações que valorizem o trabalho coletivo, análise do processo de ensino-aprendizagem, leituras e discussões de referenciais teóricos educacionais, ações estimulantes de inovação educacionais.

Esses dados, contudo, só são instigados em determinados períodos do programa quando existia uma política nacional que pensava em uma formação inicial e continuada em conjunto. No atual governo, essas práticas não são incentivadas, até porque a perspectiva atual é que o/a professor/a é o/a único/a responsável pela sua má-formação e que deve buscar constantemente melhorar e atualizar-se, não cabendo essa tarefa ao Estado.

Considerações finais

As políticas educacionais no Brasil, e especificamente a de formação de professores/as, objeto de análise deste artigo, têm sido modificadas no decorrer das intencionalidades do projeto educacional ao qual se pretende chegar.

Os governos do PT deixaram marcas positivas no sentido da participação da sociedade civil, dos movimentos dos/as educadores/as e pesquisadores/as, trazendo ao debate educacional os/as agentes participantes do processo, contribuindo com a discussão, apresentando suas interpretações, discorrendo as realidades para serem ouvidas e, quando necessário, modificadas, sendo colocadas em prática, manifestando uma postura mais progressista, dando possibilidades para que a política de formação de professores/as desse passos ao progresso. Ao mesmo tempo, deixou brechas para que os empresários da educação ganhassem espaço de atuação.

Os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, entretanto, romperam com a perspectiva progressista, orquestraram reformas educacionais, não trouxeram os principais agentes para dentro do debate da construção das leis, adotando posturas ideológicas distintas. Criminalizam e culpabilizam os/as professores/as pelas mazelas educacionais, tornando a classe como o/a inimigo/a, com o falso discurso de que, na sua rotina da escola, os/as professores/as assumem posturas doutrinárias, obrigando ao retrocesso nas políticas de formação de professores/as, negando a ciência e o seu conhecimento.

Essas posturas dos diferentes governos influenciaram a dinâmica do PIBID, configurando-o por três fases da sua criação até o momento atual: uma fase de crescimento, outra de estabilidade e agora uma de descontinuidade de suas ações. Isso implica a modificação das intencionalidades do programa, afetando os resultados exitosos que outrora o PIBID havia alcançado.

Frente à nova realidade, cabe não só aos/às participantes do PIBID, mas a toda a sociedade civil, aos movimentos dos/as educadores/as e pesquisadores/as se manifestarem, serem a oposição e resistência na defesa do programa e na retomada da sua era de prosperidade, de cuidado e de reconhecimento tanto merecido.

A todos/as que já participaram, participam e vão participar do programa a luta é constante #FICAPIBID!

Referências

ABRANCHES, S. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. *In: Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11- 34.

BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)*. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Democracia em Vertigem. Direção: Petra Costa. Produção: Petra Costa, Tiago Pavan, Joanna Natasegara, Shane Boris. Brasil, 2019. Documentário, 2h 1min. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80190535>. Acesso em: 28 nov. 2020.

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C.; SCHNECKENBEG, M. Análise de Políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7877>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GRUN, R. Dominação em estado prático: o Brasil contemporâneo, a doxa e o neoliberalismo. *In: REIS, E. T.; GRILL, I. G. (Orgs.). Estudos sobre elites políticas e culturais*. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 263-295.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Uma guinada equivocada na agenda da educação. *In: Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 247-255.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MELO, A. S.; SANTOS W.; ANDRADE FILHO, N. F.; POZZTI, M. *PIBID: formação docente e práticas pedagógicas em educação física*. Curitiba: APPRIUS, 2016.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*. V.11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 16 out. 2018.

SANTOS, A. H. G. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): para onde se direcionará o programa com esse retrocesso educacional que vive o Brasil. *In: VIII*

encontro de educadores: pesquisas e experiências / I seminário de formação de professores/as / II Encontro Estadual da Anpae, 2018, São Luís. *Anais...* São Luís: EDUFMA, 2019. p. 534 – 541. Disponível em: <http://www.encontroeducadores.ufma.br/principal/pages/anais.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todo pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-24.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

Recebido em: 22 dez. 2021.

Aceito em: 30 jul. 2022.