

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Higher education policies in the XXI century's Brazil: the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Isabela Toscan Mitterer Berkembrock¹

Maria de Lourdes Pinto de Almeida²

Sonia Schappo Imhof³

Maritânia Ferrazzo Minuscoli⁴

Recebido em: 4 jun. 2015

Aceito em: 19 jun. 2015

-
- 1 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNOESC. Psicóloga, pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela UNOESC. Professora do curso de Psicologia e Direito da UNOESC, Campus Joaçaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Superior (GEPPE-UNOESC/Sul) e da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Políticas e Processos em Educação. *E-mail: isamitterer@hotmail.com.*
 - 2 Pedagoga e historiadora, mestre e doutora em Educação pela FE da UNICAMP, Pós-Doc em Políticas Educacionais pela USP e em Política, Ciência e Tecnologia pela UNICAMP. Docente pesquisadora do PPGE, Universidade do Oeste de Santa Catarina e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), de Frederico Westphalen. Pesquisadora da UNIVESP/USP curso de Educação Valores e Cidadania e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP. *E-mail: malu04@gmail.com.*
 - 3 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNOESC. Graduada em Letras. Professora do IBTT do IFC, Campus Ibirama. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Superior (GEPPE-UNOESC/Sul) e da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Políticas e Processos em Educação. Pós-graduada em Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa pela Faculdade de São Luís. *E-mail: sonia.imhof@ibirama.ifc.edu.br.*
 - 4 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNOESC. Pedagoga, professora da educação infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Superior (GEPPE-UNOESC/Sul) e da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Políticas e Processos em Educação. *E-mail: mariminiuscoli@yahoo.com.br.*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a ideologia neoliberal e pós-neoliberal no contexto de implementação de políticas públicas na área da educação superior, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, utilizou-se como opção teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica com análise de abordagem qualitativa na perspectiva de Gamboa (2003). Como resultados, foi identificado um movimento de transformação das políticas educacionais para o Estado brasileiro no contexto legislativo que apontam para uma ideologia de cunho pós-neoliberal na implementação de políticas públicas. Porém, na prática, estamos em um período de transição, que ainda apresenta muitas resistências em meio à hegemonia do capital, à influência midiática e aos próprios educadores. Por consequência dessa ambiguidade causada pela transição, o formato do PIBID enquanto política pública no papel e sua proposta de inovação pedagógica fazem referência aos propósitos neoliberais da educação, quais sejam os de inserir os estudantes em seus contextos de trabalho ainda durante o processo formativo e também aos propósitos pós-neoliberais, quais sejam os de inserir diferentes atores na educação superior e proporcionar igualdade de oportunidades, apresentando-se como um modelo democrático de transição.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pós-neoliberalismo. Políticas de educação superior. PIBID.

ABSTRACT

This article aims to discuss the neoliberal and post-neoliberal ideology in the implementation context of educational public policies, especially the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). To this end, it was used as theoretical and methodological option the bibliographic search with qualitative analysis according to Gamboa's (2003) perspective. The results include a transformation movement in the Brazilian educational policies in the legislative context, pointing to a post-neoliberal ideology in the public policies implementation. However, in practice, we are in a transitional period, which still have many strengths amid the capital's hegemony, the Media influence, and the educators themselves. As a result of this ambiguity caused by the transition process, the format of PIBID as a public policy in theory and

its educational innovation proposal refers to the neoliberal purposes of education, namely entering students in the work contexts even during the training and graduation process, and it also refers to the post-neoliberal purposes namely to insert different actors in higher education and provide equal opportunities, being a democratic model of transition.

Keywords: Neoliberalism. Post-neoliberalism. Higher education policies. PIBID.

INTRODUÇÃO

Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1997, p. 238).

Considerando que estamos vivendo em um país que tem como representatividade o modo de produção capitalista, coordenado e comandado por uma sociedade civil e política burguesa, com uma ordem social e econômica definidas pelo antagonismo entre capital e trabalho representado pelas classes sociais constituídas por esse embate, tendo de um lado as classes dominantes e de outro as classes subalternas, faz-se mister uma discussão mais aprofundada sobre os reflexos desse contexto histórico de terceiro milênio, ilustrados pelas políticas educacionais, no ensino superior, tanto do Brasil quanto da Península Ibérica.

Se a sociedade capitalista se define pelas contradições que desenvolve e que a faz “evoluir”, movimentar no âmago de contradições e conflitos, podemos afirmar, com autoridade, que esta é dinâmica e inacabada. Essa reflexão nos leva a buscar a dinâmica da sociedade civil e política nas leis que permitem e estruturam o movimento de uma suposta *criação* e *trans-forma-ção* das relações sociais, políticas, educacionais, estudando de forma sistematizada o modo pelo qual se produzem os ditos intelectuais da educação, a gênese e os objetivos de suas instituições de trabalho e como estes se imbricam nessas rotuladas trans-formações.

Para Marx (s/d), só a luta de classes revela a existência desse movimento. Esta é que permite a mudança das condições materiais, modificando e criando novas relações sociais. O processo de luta se dá no âmbito da organização social da produção capitalista, pois é nesse momento que se contrapõem dominantes e dominados. Do confronto de onde surgem os interesses antagônicos e recíprocos, há que se pensar como se dá a produção das relações capitalistas, ao mesmo tempo em que se busca sua superação.

As condições materiais se transformam a partir da luta de classes que implica a mudança das relações entre os indivíduos e suas posições sociais. Estas se determinam na organização da produção e aquela sofrerá transformação somente na mudança desta última:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações e produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessa relação de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas de consistência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual, em geral. Não é consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência (MARX, s/d, p. 301).

Marx (s/d) afirma, então, que a possibilidade de mudança de transformação de superestrutura jurídica e política só pode ocorrer de forma real a partir das transformações da base econômica, ou seja, na mudança de posições sociais geradas pelo antagonismo de classes, somente assim a *consciência social poderá ser reflexo de uma nova ordem social*:

[...] ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações da produção existente, ou, que não é senão sua expressão jurídica com a relação de propriedade dentro das quais desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura exigida sobre ela (MARX, s/d, p. 301).

A reprodução ou transformação da base econômica reproduzirá ou transformará as formas jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas correspondentes à superestrutura da sociedade. É na organização da produção que se encontram e se dinamizam as relações sociais e os determinantes do poder político e da hierarquia social. Na luta entre a burguesia e o proletariado, os primeiros, ao controlarem e acumularem o capital, desenvolvem a sua imagem à sociedade, condicionando a formação cultural e a moral social. A consciência de ambos é formada através das relações de produção, o que condiciona também o modo de vida e o desenvolvimento social do indivíduo, ou seja, o pensamento, a formação de ser e agir conforme o pensamento da classe dominante.

Para Marx e Engels (1974), a sociedade burguesa, além de expropriar dos trabalhadores os meios de produção material, expropria, conjuntamente, os meios de produção cultural:

as ideias da classe dominantes são as ideias dominantes em cada época; dito de outra maneira, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é também ao mesmo tempo seu poder espiritual e dominante. A classe que teve a sua disposição os meios para produção material dispõe juntamente e ao mesmo tempo dos meios para a produção espiritual, o que faz com que sejam submetidas nesse tempo as ideias daqueles que não têm os meios necessários para produzir espiritualmente. As ideias dominantes não são outra coisa que expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações dominantes concebidas como ideias; portanto, as relações que fazem uma determinada classe a classe dominante são, também, as que conferem o papel dominante as suas ideias. Os indivíduos que formam a classe dominante têm também, entre outras coisas, a consciência de sê-la e pensam de acordo com ela; por isso, enquanto dominam sua classe, enquanto determinam todo o âmbito de uma época histórica, se compreende que a façam em toda sua extensão e, portanto, entre outras coisas, também como pensadores, como produtores de ideia que regulam a produção e a distribuição de ideias de seu tempo; e que suas ideias sejam por isso mesmo as ideias dominantes na época (MARX; ENGELS, 1974, p. 50-51).

A essa afirmação pode se entender que os indivíduos e as instituições políticas, econômicas e educacionais na sociedade burguesa são produtos das relações de produção capitalista. As classes dominantes monopolizam a ciência, a arte e a dimensão mais ampliada da cultura

e da educação. A ciência passa a ser um instrumento de apropriação cultural e espiritual nas mãos da classe dominante que a usará como meio de extorsão da mais-valia.

Há uma divisão entre a base econômica e a superestrutura jurídica, política e ideológica, e, quando a base econômica antagoniza, ela evidencia a relação capital *versus* trabalho, ou dominantes e dominados, as esferas que se manifestam na superestrutura que se apresentam como homogêneas, aparentemente sem contradições de classe. É por isso que Marx e Engels (1974) rejeitam as instituições da sociedade burguesa, pois, para eles, estas são produção e reprodução da cultura burguesa. Os dominados, sob a orientação dos proletários, terão que criar uma consciência de e para sua classe no processo de produção, pois é lá que se manifesta a reprodução da vida material. Para isso a classe proletária deve usar meios políticos para fazer valer as suas ideias e seus princípios, oriundos de sua condição material de vida.

Para Uri Peter Trier⁵, eminente especialista suíço, as sociedades fazem com que a educação progrida mais do que a educação faz com que as sociedades progridam. Segundo Almeida,

no mundo globalizado, as empresas industriais lançam-se numa corrida competitiva em que novas corporações surgem, devido à expansão dos mercados e as fusões de empresas. [...]. É em função desse desafio que o uso do *conhecimento* apresenta-se como fundamental para a preservação e expansão do capital. O saber técnico-científico torna-se um insumo produtivo (2002, p. 54-55).

Diante desse cenário, a educação passa a ser vista como garantia da dominação econômica, através da eficácia e agilidade das tarefas do setor produtivo. A educação perde o seu sentido pleno de visão e desenvolvimento integral do indivíduo e assume a forma de treinamento, capacitação, um verdadeiro adestramento da inteligência humana. Ainda destaca Almeida (2002) que aquilo que caracteriza a

5 Doutor *honoris causa* pela Universidade de Zurique. Ex-diretor da Faculdade de Pesquisa e Desenvolvimento da Pedagogia em Zurique. Presidente do Comitê Pedagógico da Conferência Suíça dos Ministros de Educação. Seus âmbitos de pesquisa e trabalho: desenvolvimento e avaliação das escolas e sistemas de educação, psicologia cognitiva e psicanálise.

nova forma de aquisição do conhecimento é a abertura ao mercado, que redefine as relações entre *produtores* do conhecimento e os seus *consumidores*.

A qualificação ou aquisição de novas competências para o mercado, termo utilizado atualmente pelo setor empresarial, não promove novas possibilidades e formas de organização dos trabalhadores em relação à dinâmica produtiva, não estabelece maiores relações entre os segmentos da indústria, implica uma maior individualização, controle e competitividade, necessária e defendida pelo setor para maior produtividade e acúmulo de capital.

Contrário a esse entendimento, para Marx (apud ALBORNOZ, 1986, p. 69) a essência do ser humano está no trabalho. O que os homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz. E a natureza dos indivíduos depende, portanto, das condições materiais que determinam sua atividade produtiva.

Considerando que os pressupostos de Marx norteiam as discussões sobre como a política e a economia influenciam nos modelos de políticas educacionais implantadas pelas conjunturas governamentais, este artigo tem como objetivo discutir a ideologia neoliberal e pós-neoliberal no contexto de implementação de políticas públicas na área da educação superior, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

MATERIAL E MÉTODOS

Para discutir o contexto de implementação das políticas de educação superior, utilizou-se como opção teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica com análise de abordagem qualitativa, com o objetivo de buscar a subjetividade, a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais e humanos, pautando-se por modelos consensuais como critérios de verdade (GAMBOA, 2003).

Com relação à abordagem qualitativa, Gamboa (2003) analisa o momento histórico do surgimento desse tipo de pesquisa, quando, no fim dos anos 1970, percebeu-se que o reducionismo positivista que procurava traduzir todas as pesquisas em dados quantificáveis não dava

conta das demandas das ciências humanas e sociais, ou da subjetividade, das emoções e dos valores. Segundo ele,

[...] quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas permitem o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, *a posteriori*, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes, de um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado (GAMBOA, 2003, p. 399).

Como instâncias embasadoras deste trabalho, estão principalmente as obras de Almeida e Boneti (2008), Marx (1977, 1985, 1987), Saviani (1991, 1997, 2000, 2001, 2007), Sader e Gentili (2008), Peck, Theodore e Brenner (2012), e a legislação que deu origem ao PIBID.

DISCUSSÃO

Estudar a universidade enquanto instituição educacional de caráter cultural e político numa dada sociedade capitalista requer instrumental teórico que permita entender a sua constituição e o seu dinamismo. A instituição educacional é constituída por intelectuais que visam refletir sobre o homem e o mundo, e assim formar novos intelectuais. Nesse sentido, a universidade toma como conteúdo aspectos da realidade econômica, política e social, trabalhando com a universalidade do conhecimento, na busca de novos saberes, cuja finalidade, ao socializá-los, é contribuir para as transformações econômicas e sociais. Seus intelectuais são forjados para produzir novos conhecimentos e para transmiti-los, criando um processo de socialização e conscientização da realidade histórica que os cerca, refletindo e respondendo à sociedade civil e política onde vivem.

Estando a educação à mercê do contexto econômico e político de uma nação, as universidades sofrem para desempenhar seu papel

com maestria e dividem-se em educação para o mercado e educação para a vida, entre atingir boas notas nas avaliações em larga escala e manter-se em funcionamento. Nesse sentido, as políticas de educação superior surgem para dar conta de uma série de demandas educacionais suprimidas no contexto do ideário neoliberal, efeitos dentre os quais se encontram a diminuição da procura dos cursos de licenciatura e de professores para atuar na educação básica, insuficiência de cursos superiores gratuitos e desvalorização do profissional docente, tendo como contexto uma escola desacreditada e professores desmotivados.

Considerando o interesse econômico envolvido na educação brasileira, faz-se necessário, para compreender o contexto de implementação dessa política, uma retrospectiva histórica e crítica da sociedade brasileira no que diz respeito à transformação do regime político adotado entre os anos de 1995 e 2011, nos mandatos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, representantes do neoliberalismo e pós-neoliberalismo brasileiros, respectivamente.

O NEOLIBERALISMO NA HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Saviani (2007), baseado na produção de Bresser-Pereira (1977), faz uma retrospectiva das formas de regime político adotadas por governantes brasileiros no decorrer do tempo, incluindo o nacionalismo autoritário (civil ou militar) no Estado Novo, o internacionalismo liberal no governo Dutra, o nacionalismo liberal entre o retorno de Vargas e a Revolução de 1964, o internacionalismo autoritário na vertente militarista desde a Revolução de 1964 até a Nova República em 1985, quando passa ao internacionalismo liberal, variando nas formas de Estado, sendo liberal ou intervencionista.

Com a ênfase na reedição dos antigos modelos político-econômicos vigentes nos dias atuais, percebe-se a tentativa de superar ou trazer à tona as características de cada um, impactando de maneiras diversas na educação e na economia, que estão intrinsecamente relacionadas. Como afirma Saviani (2007), com a emergência do neoliberalismo

como orientação político-econômica, admitiu-se o fracasso da escola pública pela incapacidade do Estado de gerir o sistema e o bem comum, apelando para a iniciativa privada e abrindo caminho para que as leis do mercado assumissem o controle das políticas públicas e, por consequência, dos seus recursos. Para o autor,

em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. E se reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2007, p. 441-442).

O neoliberalismo surge no pós-Segunda Guerra Mundial, e seu texto de origem data de 1944, intitulado *O caminho da servidão*, de Hayek, um ataque contra as limitações de mercado por parte do Estado, “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9), que considerava a desigualdade como aspecto importante do progresso, e a importância de manter um Estado forte em termos de controle econômico e reduzido em gastos sociais e intervenções econômicas. Ainda segundo Anderson, a crise do modelo econômico adotado após a Segunda Guerra, iniciada em 1973, abriu caminho para que esse ideário tomasse corpo, vindo a culminar na eleição da coalizão de direita de Thatcher, Reagan, e de quase todos os países europeus, com exceção da Suécia e Áustria. Assim, nos anos 1980, o neoliberalismo era o ideário dominante em regiões onde imperava o capitalismo, tornando-se rapidamente uma corrente hegemônica, tendo como reações generalizadas a estabilização da economia, as altas taxas de desemprego, a derrota do movimento sindical, com a pobreza e a miséria aumentando. Com todos esses objetivos alcançados, ainda assim a taxa de crescimento não foi atingida, pois ocorreu um aumento de gastos sociais em decorrência do aumento do desemprego e das

pensões. Mas, ao invés de o neoliberalismo perder proporções, ele continua vivo, alimentado pela queda dos governos comunistas. Na América Latina, o país expoente em aplicabilidade do neoliberalismo foi o Chile, com a ditadura de Pinochet, alastrando-se em outros países rapidamente, mas encontrando algumas resistências, como a da Venezuela. O autor conclui seu balanço a respeito do neoliberalismo sintetizando suas conquistas e seus fracassos e enfatizando o aspecto fundamental de sua teoria, a desesperança e o pessimismo que vêm de encontro às características de desalento de sua contemporânea, ou seja, a pós-modernidade:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com qual seus fundadores jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas. [...] Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa (ANDERSON, 1995, p. 23).

Para o panorama educacional, portanto, o neoliberalismo coloca-se como um processo de “adestramento para o mercado”, não fazendo jus ao prefixo “neo”, seguindo os moldes da educação para o trabalho que se perpetua desde os primórdios da educação, e especialmente desde a Revolução Industrial. Ele acaba por abafar o processo criativo, a autonomia e a liberdade que deveriam ser o cerne da educação, e por perpetuar a desigualdade que se faz necessária à perpetuação do poder do capital.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA O PÓS-NEOLIBERALISMO

No Brasil, a virada das políticas educacionais, a tentativa de uma nova receita e um novo regime em oposição às características

neoliberais do governo de FHC ocorrem durante o mandato de Lula, que se inicia em 2003 e, em tese, passa a instituir uma ideologia de cunho pós-neoliberal. Para Therborn, o neoliberalismo “é um projeto sério e racional, uma doutrina coerente e uma teoria vinculada e reforçada por certos processos históricos de transformação do capitalismo”. O pós-neoliberalismo, como seu opositor em construção, não seria necessariamente o socialismo nem uma nova etapa do capitalismo. Para o referido autor,

[...] o pós-neoliberalismo será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político (THERBORN apud SADER; GENTILI, 2008, p. 182).

A passagem do neoliberalismo para o pós-neoliberalismo que está ocorrendo nos últimos 20 anos é um processo lento, pouco definido e com imensuráveis resistências e contrapontos, mas no contexto brasileiro trouxe uma série de mudanças econômicas, sociais e educacionais, com o aumento de políticas sociais, a ampliação do acesso aos serviços e uma busca pela redução dos efeitos desiguais do capitalismo. Peck, Theodore e Brenner (2012) apontam como origem e principal aspecto do pós-neoliberalismo o repúdio das massas à regra de mercado, e questionam se efetivamente o neoliberalismo chegou a um momento de colapso irreversível ou se encontrará uma nova forma de se autorregular, considerando a polarização das duas visões. Segundo eles,

[...] a propagação efetiva dessas alternativas, enquanto pré-requisito para um pós-neoliberalismo apropriado, exigirá em suma uma mudança transformadora nas regras herdadas do jogo macroinstitucional. Sem isso, o potencial progressista dos projetos pós-neoliberais continuará sendo frustrado pela mão-morta do domínio do mercado (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 78).

Com relação à transição do papel do ensino superior nesse contexto, Carvalho coloca como aspecto primordial da política pública para o ensino superior a sua articulação com a política fiscal em operação, tendo como principal mecanismo regulador dos interesses do

capital e do governo a renúncia fiscal, ou seja, “a imunidade tributária que funciona como um mecanismo de financiamento público indireto para os estabelecimentos de ensino superior privados” (CARVALHO apud ALMEIDA; BONETI, 2008, p. 36). O processo de renúncia fiscal, segundo a autora, tem raízes na Reforma Universitária de 1968, quando a escolarização se tornou necessária para o progresso dos países latino-americanos e o Brasil encontrava-se em um impasse entre a demanda crescente e a insuficiência de vagas no ensino superior. O governo então descobriu uma forma de fornecer essas vagas desonerando o Estado e incentivando a empresa educacional no momento de crise por meio da renúncia fiscal, com o compromisso de reinvestimento da receita na manutenção e expansão das atividades, fazendo com que as instituições privadas e filantrópicas assumissem a supremacia da oferta em educação superior, considerando a redução de recursos para investimento no setor público.

Para Carvalho (apud ALMEIDA; BONETI, 2008), o governo de Fernando Henrique Cardoso teve como influência principal no quesito educacional o acordo com o FMI em 1998, que exigiu que o governo mantivesse um superávit primário capaz de assegurar a sustentabilidade da dívida, o que resultou em aumento da carga tributária e corte nos gastos públicos. Nesse contexto de baixo investimento público e inefetividade do FIES na transição de governos é que surge o PROUNI, como um programa de ampliação de acesso ao ensino superior na rede privada de ensino para a população mais carente. Porém, segundo a autora, “o discurso com o conteúdo de resgate da cidadania pela inclusão na educação superior e a legitimidade social do programa encobrem a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” (CARVALHO apud ALMEIDA; BONETI, 2008, p. 46). O alto grau de inadimplência, desistência e vagas excessivas nas universidades transformam o PROUNI em uma oportunidade de manter o financiamento das instituições privadas sem aumentar o volume de gastos federais nas instituições públicas, mantendo a sustentabilidade da dívida.

Como se pode perceber, o neoliberalismo não está morto, apesar dos esforços consoantes de governos de esquerda de cunho pós-neoliberais de transformar as políticas públicas em discursos de

cunho ideológico social, apesar de manter os interesses do mercado. A grande questão desse tempo no contexto brasileiro é como transpassar as crises e os conflitos gerados pelo choque de percepção na população brasileira a respeito do populismo dos governos de Lula e Dilma, e os efeitos econômicos de curto prazo que as políticas sociais geram. Assim como ocorre no terreno da educação, as políticas sociais caminham em consonância com a política econômica em um país com bases capitalistas. Os movimentos populares iniciados no ano de 2013 ilustram a tentativa de restabelecer o suposto equilíbrio que a política econômica neoliberal exercia, especialmente se considerarmos que a sua origem reside nos partidos de direita. Percebe-se uma grande diferença no acesso da camada mais pobre da população à educação e ao crédito facilitado para aquisição de bens, incrementando temporariamente a economia, mas também se percebe que muitos dos hábitos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso permaneceram nos governos subsequentes, muito em razão da cultura política brasileira.

A continuidade da política pós-neoliberal depende da articulação de seus representantes com a camada econômica da população brasileira considerada mais estável – a que não permanece na linha da pobreza nem da riqueza –, responsável pela maior parte da arrecadação dos governos e também da busca do equilíbrio da imagem de justiça cultivada por eles. Cabe ao povo uma maior consciência sobre o papel da política em sua vida, engajando-se em lutas de maneira a cultivar uma nova cultura, mais condizente com as suas necessidades reais.

O PIBID, política pública envolvida no contexto pós-neoliberal brasileiro, continua sendo uma importante instância de análise, levando em conta a sua estratégia de harmonizar a inserção do pós-neoliberalismo com as exigências do mercado de capital.

O PIBID

O PIBID nasce em meio a outras políticas educacionais inseridas na intersecção políticas de educação superior-políticas de formação de professores, conjuntamente ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ele foi regulamentado no Brasil por meio do decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, que

estabeleceu como órgão responsável pela sua execução a CAPES, trazendo também a descrição de quem são os envolvidos no programa, os objetivos, as modalidades de bolsas, os critérios e formas de ingresso das instituições de educação superior, os critérios para inclusão de escolas de educação básica, tais como o IDEB e as experiências de ensino-aprendizagem bem-sucedidas e os níveis de ensino a que cada instituição destinará bolsistas, estes a serem definidos pela CAPES conforme as necessidades educacionais detectadas. Também consta no decreto a exclusividade da execução do programa em escolas de educação básica públicas, bem como as diretrizes de financiamento. Para garantir o financiamento do programa, a lei n. 12.796/2013 alterou o texto da LDB como forma de constituir a base legal para o repasse financeiro.

Para regulamentar o encaminhamento dos projetos, a CAPES publicou, em 18 de julho de 2013, a portaria n. 96, que regulamenta o PIBID. Nesse documento, além de serem apresentados os objetivos e a descrição do programa, também são descritas as especificidades dos projetos e subprojetos institucionais, os requisitos para a participação das IES, o financiamento do programa, as especificidades das bolsas, as atribuições de cada participante do programa, como se deve dar a implementação do projeto, as formas de acompanhamento e avaliação do programa, a prestação de contas, entre outras disposições necessárias ao cumprimento dos objetivos do PIBID nas instituições de ensino superior e nas escolas públicas. Os editais de chamadas públicas são publicados periodicamente e as alterações no projeto são permitidas mediante análise.

No contexto de formulação da política, insere-se a discussão a respeito da distância entre o espaço formativo – a universidade – e o *locus* de aplicação dos conhecimentos – a escola pública. Quanto mais distante está o docente em formação do seu contexto de aplicação, maiores as falsas expectativas a respeito da inserção, maior a possibilidade de frustração e menor a possibilidade de que esse estudante permaneça no ensino público, optando pelo vínculo junto às escolas básicas do ramo privado, muito menor em termos de absorção de profissionais.

Muitos dos profissionais que optam pela escola pública acabam por entrar temporariamente no quadro através dos testes

para ACTs, o que, por princípio, acaba por gerar descontentamento e descomprometimento. Aqueles que fazem provas para concurso público acabam, em sua maioria, por conformar-se com o sistema em prol de uma estabilidade ilusória, e muitos pedem afastamento das salas de aula pelos mais diversos motivos, exigindo a contratação de mais ACTs para suprir as suas vagas. A realidade dos recursos humanos na educação está dentre a mais complexa no serviço público, e somente uma política efetiva de valorização docente poderá quebrar esse círculo vicioso.

O PIBID é um dos programas que tem apresentado resultados no formato de extensão da universidade para a escola e de inserção do docente em formação na realidade escolar. Também tem apresentado grandes resultados no quesito inovação do processo ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; LUGLE, 2013; DIEDRICH; CAIMI; BRAGAGNOLO, 2013; BALDUÍNO; SILVA, 2013).

Porém, existem críticas a respeito de programas aplicados verticalmente. As políticas que vêm “de cima para baixo” apresentam características autoritárias que geram resistência automática nas escolas e nas universidades. A obrigatoriedade de manter determinado número de vagas preenchidas gera discussões a respeito da validade do programa, considerando que muitos alunos não procuram pelas bolsas pelo conhecimento adquirido, mas sim pelo valor contido na bolsa, que ajuda no custeio dos estudos; e tão somente por isso. A utilização da experiência no currículo não necessariamente vincula o professor à educação pública – muitas vezes enriquece-o, para que o docente busque oportunidades na educação privada, o que o coloca contra os objetivos do programa, ou seja, situar o docente em formação na realidade da educação pública brasileira, fazendo-o contribuir com e desenvolver novas estratégias para melhorá-la.

Contraditoriamente, o modelo de política adotado pelo Estado no contexto de formulação e implementação do PIBID está em consonância com o modelo das políticas públicas de fundo neoliberal para o ensino superior: direcionada para instituições que tiverem interesse na participação – independentemente de serem públicas, privadas ou comunitárias, e as duas últimas são maioria no Brasil – e conduzida no formato de pagamento parcial por produtividade, com exigência de contrapartida institucional e contando pontos na avaliação das IES

pelo MEC, inserindo o estudante na comunidade escolar e fazendo-o dialogar com o trabalho o mais cedo possível.

Não se pode deixar de considerar que o formato do PIBID enquanto política pública no papel e sua proposta de inovação pedagógica faz referência ao propósito neoliberal da educação, qual seja o de inserir os estudantes em seus contextos de trabalho ainda durante o processo formativo e também aos propósitos pós-neoliberais, quais sejam os de inserir diferentes atores na escola e proporcionar igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] presencia-se uma mudança de paradigma na produção das políticas públicas em geral e [...] na educação superior no Brasil, também conhecido como processo de mercadorização da esfera pública. O atual governo, acentuando tendências anteriores, inequivocamente subsume a educação superior a uma política de gastos, de redução do déficit público, isto é, ao econômico, às regras do mercado. As políticas públicas tornaram-se, com esta mudança, políticas públicas baseadas no “paradigma da oferta do Estado” (orientado [...] por organismos multilaterais com destaque para o Banco Mundial), e não no “paradigma de demanda da sociedade”, de acordo com suas necessidades. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de *política genuinamente educacional, mas de uma política econômica*, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Banco Mundial, e assumida pelo atual governo (SILVA JR.; SGUISSARD, 1999, p. 246-247).

O Estado neoliberal é “mínimo” quando deve financiar a instituição educacional pública e “máximo” quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da universidade, principalmente dos professores. Centralização e descentralização são as

duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Jogando com as convergências e os antagonismos entre nacionalismo, regionalismo e globalismo, encontram-se as empresas, corporações e conglomerados transnacionais, que tecem a rotulada globalização econômica, em conformidade com a dinâmica dos interesses econômicos que a expressam ou a simbolizam. Para tanto, desenham as mais diversas cartografias do mundo, planejadas segundo as suas políticas de produção e comercialização, preservação e conquista de mercados, indução de decisões governamentais em âmbito nacional, regional e mundial. A mídia atua a partir das mais diversas localidades sempre no sentido de manter um consenso em torno dos valores da “globalização”. Os intelectuais especialistas em tomadas de decisão, os que “planejam” as ações das corporações, traçam estratégias de mercado, indicando as possibilidades de aumentar a competitividade, e assim sucessivamente.

A sociedade global apresenta-se como uma totalidade “complexa, contraditória e aberta”. Ela subsume localidades, nacionalidades, nações e religiões, “compreendendo ilhas, arquipélagos e continentes, mares e oceanos; constituindo territorialidades e temporalidade desconhecidas”. Contudo, no que se refere aos Estados nacionais, tendem a se constituírem em patamares de articulações de interesses dos povos. Caso contrário, os governantes submeterão suas nações às forças do mercado mundial que não respeitam interesses nacionais, culturas, identidades, e muitos menos se preocupam com a exclusão de indivíduos e grupos do acesso ao trabalho, aos bens de consumo, à cultura e à cidadania ou ao direito de autodeterminação. Nesse sentido, cabe ao estado-nação definir interesses conforme uma população, um território, uma cultura, uma tradição, mantendo uma abertura para o estrangeiro e uma identidade nacional.

Na medida em que prevalecem, em um país, os interesses das forças globalizadas, a soberania das nações tende a ser reduzida. O grande desafio é o de manter uma abertura e preservar a soberania, uma vez que o intercâmbio de bens, serviços, tecnologia e informação são imprescindíveis. É imprescindível para as sociedades nacionais se redefinirem diante do movimento de mundialização. Mas esse movimento, em sua natureza, em nada difere do movimento das nações,

a não ser em sua escala e seu poder de subsunção ampliados. Ambos formam-se e conformam-se, afirmam-se e transformam-se, integram-se e rompem-se. O que é válido para a nação, vale para o mundo. Trata-se de um processo em constante devir, direcionado e errático, integrativo e fragmentário.

Ao passar pelo processo formativo, o futuro professor muitas vezes se submete a um aprendizado que lhe desagrada, mas é necessário. Sendo assim, não faz parte da natureza do processo pedagógico a satisfação imediata das necessidades dos *clientes*, os alunos do PIBID. Para que ocorra a formação, muitas vezes se passa por experiências que desagradam, motivo pelo qual é preciso que haja uma relação de estreita confiança entre o aluno e a escola. Ele precisa confiar na instituição e nos resultados em longo prazo. Como já referimos anteriormente, a instituição do PIBID, na sua organização e cultura singulares, articula as práticas profissionais. Por outro lado, estas também são mediadas pelas trajetórias de vida e pelos projetos dos profissionais que nela atuam e que nesse caso são responsáveis pela formação dos futuros docentes. No entanto, nessas instituições os professores são em sua grande maioria contratados por hora/aula, o que pode restringir a sua atuação, orientada conforme a sua compreensão particular acerca da relação entre educação e sociedade, bem como do papel do professor considerando essa relação. Muitas vezes contribui para isso a dificuldade que o professor que atua no PIBID tem para organizar o próprio tempo de trabalho, diante da necessidade de lecionar em muitas instituições diferentes e em disciplinas diferentes, além da ausência da prática investigativa associada à prática docente. Pode prevalecer, nessa relação, o princípio formativo conforme postulado pelas políticas educacionais e reproduzido no PIBID.

A formação inicial dos docentes, preponderantemente no PIBID, tende a reforçar os elementos presentes nas políticas de formação docente, especialmente no que se refere à ênfase na prática e no cotidiano como fundamentos da teoria. Nelas tem se formado um grande número de professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio, fato que por si só justificaria a necessidade de que se realizem estudos e pesquisas através dos quais se possa compreender como se constituem as práticas formativas nessas instituições. Acrescente-se ainda a

relevância social de que se reveste a formação de professores que serão responsáveis pela formação das futuras gerações. Esse processo assim como as instituições que se comprometem a realizá-lo prestam um serviço público que exigiria um controle público sobre seus objetivos. Tal controle não pode limitar-se apenas à regulamentação jurídica e ao acompanhamento realizado pelo MEC, tampouco à regulação pelas *tendências ditadas pelo mercado* na figura dos atuais ou futuros alunos-clientes. A realização de pesquisas que desvelem as relações entre as práticas formativas que aí se realizam e as políticas educacionais, a instituição, sua organização, a cultura e o docente podem contribuir para o debate público e para a própria mudança das práticas formativas.

Pode parecer, por ora, que os intelectuais neoliberais estão conseguindo um grande êxito em impor seus argumentos como dogmas inquestionáveis e de necessidade única e singular para resolver problemas que as universidades têm enfrentado no final do século XX e início do XXI. Cabe a nós, educadores, a des-construção desse discurso, desarticulando a aparente e inquestionável hegemonia que parece permear as relações econômicas e sociais na Academia. No entanto, trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de se construir uma nova hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALMEIDA, Malu. **Universidade pública & iniciativa privada: os desafios da globalização**. Campinas: Alínea, 2002.

_____. **Pós-modernidade & ciência: por uma história escatológica?**. Campinas: Alínea, 2003.

ALMEIDA, Malu; BONETI, Lindomar. **Educação e cidadania no neoliberalismo**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BALDUÍNO, J. de C.; SILVA, L. N. D. e. “A relação teoria e prática na formação de professores: em foco o PIBID Psicologia”. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, set. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2584>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Estado e subdesenvolvimento industrializado**: esboço de uma economia política periférica. São Paulo: Brasiliense, 1977.

DIEDRICH, M. S.; CAIMI, F. E.; BRAGAGNOLO, A. “A experiência de iniciação à docência no contexto das relações universidade-escola: a construção de uma história marcada pelo ato de dizer”. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, set. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2586>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.

GAMBOA, S. A. S. “Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos”. **Contra-Pontos**. Revista do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Itajaí, UNIVALI, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

MARX, Karl. “Teses sobre Feuerbach (III)”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, s/d, v. 3, p. 118.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. III.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4ª ed. Seleção de textos de José Arthur Gaiñotti. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.
- MONLEVADE, João Antônio; SILVA, Maria Abadia. **Quem manda na educação do Brasil?**. Brasília: Idea, 2000.
- OLIVEIRA, S. F. de; LUGLE, A. C. “O PIBID/Pedagogia da UEL: compondo a ação docente”. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, p. 278-291, set. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2587>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.
- PECK, Jamie; THEODORE, Nick; BRENNER, Neil. “Mal-estar no pós-neoliberalismo”. Trad. Alexandre Barbosa de Souza e Maria Cristina Vidal Borba. **Revista Novos Estudos**, n. 92, mar. 2012.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 10ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.
- _____. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA JR., João; SGUISSARD, Waldemar. **As novas faces da educação superior no Brasil**. Bragança Paulista: EUDUSF, 1999.