



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS**

DALILA OLIVA DE LIMA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM DISCUSSÃO: O
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO REGULAMENTO DO PIBID**

**GUARAPUAVA
2017**

Universidade Estadual do Centro-Oeste

DALILA OLIVA DE LIMA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM DISCUSSÃO: O
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO REGULAMENTO DO PIBID**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Letras,
da Universidade Estadual do
Centro-Oeste (UNICENTRO),
para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edson
Santos Silva

**GUARAPUAVA
2017**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

O48f Oliveira, Dalila Oliva de Lima
Formação de professores e políticas públicas em discussão: o funcionamento discursivo do regulamento do PIBID / Dalila Oliva de Lima Oliveira.– Guarapuava: Unicentro, 2017.
viii, 91 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras; área de concentração: Interfaces entre Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Edson Santos Silva;

Banca examinadora: Prof. Dr. Antonio Escandiel da Souza, Profa. Dra. Lidia Stutz.

Bibliografia

1. PIBID. 2. Políticas Públicas. 3. Formação de Professores. 4. Análise de Discurso. 5. Efeitos de Sentido. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 20. ed. 401.41



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL



TERMO DE APROVAÇÃO

Dalila Oliva de Lima Oliveira

Formação de professores e políticas públicas em discussão: o funcionamento discursivo do
regulamento do PIBID

Dissertação aprovada em 27/10/2017 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área
de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Edson Santos Silva - UNICENTRO – Presidente/Orientador(a)

Prof.(a) Dr.(a) Antonio Escandiel de Souza – UNICRUZ - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Lidia Stutz - UNICENTRO– Membro Titular

GUARAPUAVA-PR
2017

A Deus, Soberano Criador, honra, glória e louvor.

A Jesus Cristo, Salvador e Justificador, gratidão e adoração.

Ao Espírito Santo, Sustentador e Ensinador, entrega e confiança.

A meus pais, exemplos de fé em Deus, de coragem, de humildade, de perseverança, base de minha preparação para a vida, que semearam e cuidaram com carinho do meu crescimento pessoal, suporte do desenvolvimento profissional.

À minha sogra, exemplo de mulher e de profissional que, atualmente com 103 anos, ainda compreende os desafios de ser professor e é capaz de me estimular e de ficar feliz com a minha conquista.

A todos os que são capazes de inspirar e motivar aqueles que querem investir no conhecimento e se capacitar continuamente.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador Professor Dr. Edson Santos Silva, a atenção, a disponibilidade, o interesse, o carinho.

Ao Professor Dr. Claudio José de Almeida Mello, a amizade, o cuidado, a atenção nas orientações preliminares para organizar a pesquisa.

Ao Professor Dr. Antonio Escandiel de Souza, a atenção dispensada na avaliação do trabalho em fase de qualificação e, também, nesta defesa.

À Professora Dra. Lídia Stutz, a amizade, o carinho, o compartilhamento do conhecimento e o profissionalismo na organização das avaliações de qualificação e defesa.

À Professora Dra. Luciana Fracasse Stefaniu, o calor e a segurança de uma leal amizade, a orientação segura, a disposição de caminhar junto até a finalização do texto.

À Professora Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias di Raimo, a interlocução à distância, o olhar incisivo sobre o material de pesquisa.

À Professora Dra. Maria Cleci Venturini, responsável pelo desabrochar do interesse pela AD, a amizade e o incentivo para chegar até aqui.

Ao Odemir, leal companheiro, a compreensão, o apoio, a ajuda, o carinho, em todos os momentos, a uma eterna e incansável estudante.

Aos filhos Sandro, Fábio e Vivian, o incentivo, o ânimo, a confiança, o investimento em uma velha mãe, estudante tardia e sonhadora.

Aos netos mais velhos, David e Sarah, alegria e orgulho por vê-los aplicar, com zelo, a capacidade intelectual nos estudos; aos recém-chegados Vitor e Lara, a busca do perdão por não estar acompanhando o seu crescimento e não estar aproveitando as delícias de ser avó e de curtir o desenvolvimento de vocês.

Aos meus irmãos, Vera, Divanir, Odarci, Edite, Odacir e Sueli (*in memoriam*), as orações, o companheirismo e o estímulo a prosseguir.

Ao Wellington, com carinho e gratidão pelos jantares, pela disposição de ajudar.

Ao Matheus, o cuidado, a hospitalidade, a atenção, a singeleza infanto-juvenil.

Aos demais familiares, a minha profunda gratidão à compreensão das ausências, da falta quando esperavam contar comigo; ao apoio e à alegria com a possibilidade de vitória em mais essa etapa.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho esteja concluído.

OLIVEIRA, Dalila Oliva de Lima. *Formação de professores e políticas públicas em discussão: o funcionamento discursivo do regulamento do PIBID*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava. 2017.

RESUMO

Esta dissertação destina-se à análise do regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID -, aprovado pela Portaria no. 096, de 18 de julho de 2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES, por meio do qual as instituições aprovadas recebem cotas de bolsas para seus acadêmicos que desenvolvem atividades em escolas públicas da educação básica e recursos de custeio e capital para subsídio dos subprojetos que fazem parte do Programa Institucional de cada universidade proponente. Sustentados pela teoria da Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, nos anos de 1960, assumimos os gestos de interpretação aqui realizados em uma perspectiva discursiva materialista, segundo a qual se busca compreender os contextos sócio-históricos em que os discursos são formulados, bem como a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito. Nosso objetivo é analisar o funcionamento do regulamento do PIBID num viés discursivo, problematizando a questão da formação de professores e das políticas públicas de ensino voltadas à fabricação do consenso em nossa formação social capitalista. Nosso interesse pela temática justifica-se devido à prática docente voltada à formação de professores no curso de Letras-Português da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO -, em Guarapuava-PR, na disciplina de Estágio Supervisionado, e à coordenação do Subprojeto PIBID Letras-Português na mesma universidade, a partir de cujas funções temos nos inquietado quanto ao recorrente discurso sobre a falta/a falha na formação de docentes no cenário educacional brasileiro. Ao concebermos o regulamento como uma política pública de ensino da instância governamental, nos perguntamos pelos efeitos de sentido mobilizados nesse documento a partir de uma memória institucionalizada que reitera os sentidos de completude, homogeneidade e estabilização das relações de poder, ao dicotomizar a relação entre universidade e escola e ao silenciar a existência de confrontos/conflitos nesses espaços que são constituídos pela heterogeneidade. Ao final da análise, pudemos notar o intercruzamento de dois domínios: o primeiro ligado ao fomento financeiro (graças à destinação de bolsas aos participantes do programa) e o segundo ligado à formação profissional nas licenciaturas. Um movimento em que a formação profissional necessita também do recurso, de verbas no sentido de “financiar” a construção de uma prática profissional. De fato, as condições sócio-históricas ligadas a um imaginário no qual o professor é desprestigiado e desmotivado se relacionam ao programa que tenta aparar tais arestas, sem, contudo, apagá-las.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Políticas Públicas; formação de professores; Análise de Discurso; efeitos de sentido.

OLIVEIRA, Dalila Oliva de Lima. *Teacher training and public policies under discussion: The discursive functioning of PIBID regulation*. 2017. Master Thesis – Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava, 2017.

ABSTRACT

This master thesis aims at analysing the regulation of the Institutional Program of Grants for Initiation to Teaching (PIBID), approved by the Ordinance n. 096, of July 18, 2013, of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES. PIBID is a program of the Ministry of Education, and managed by CAPES, which grants scholarship quotas to universities that are approved by the program. These scholarships are addressed to students who carry out activities in public schools of basic education. The program also provides financial resources to subsidize the subprojects that are part of the Institutional Program of each proponent university. This thesis is sustained by the French Discourse Analysis theory, founded by Michel Pêcheux in the 1960s. Thus, the gestures of interpretation come from a materialist discursive perspective. This perspective seeks to understand the socio-historical contexts in which discourses are formulated, as well as the ideology that interpellates the individual in subject. My objective is to analyze the functioning of the PIBID regulation through a discursive view, problematizing the issue of teacher education and public education policies aimed at the construction of consensus in our capitalist social formation. The interest in this theme is due to my practice as Professor of the Supervised Teaching Practice Course in the Letters-Portuguese Undergraduate Program of Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO -, in Guarapuava-PR. Moreover, I have experience in the coordination of the PIBID Subproject Letters-Portuguese in the same university. From this vantage point, a strong concern has emerged: the recurrent discourse about the lack / failure in teacher education in Brazil. When one considers the regulation as a public policy of teaching by the governmental body, we ask ourselves about the effects of meaning mobilized in this document. It is produced by an institutionalized memory that reiterates the meanings of completeness, homogeneity and stabilization of power relations, by dichotomizing the relation between university and school and silencing the existence of confrontations / conflicts in these heterogeneous spaces. At the end of the analysis, I could see the intersection of two domains: the first is linked to financial support (thanks to the allocation of scholarships to program participants) and the second one is related to the professional training in undergraduate programs. It is a movement in which vocational training also needs the resource of funds to "finance" the construction of a professional practice. In fact, social and historical conditions linked to an imaginary in which the teacher is discredited and unmotivated are related to the program that tries to trim such edges, without, however, erasing them.

KEYWORDS: PIBID; Public Policy; teacher education; discourse analysis; effects of meaning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD).....	17
1.1 Breve histórico da AD.....	17
1.2. Processos de produção de sentidos, interdiscurso e memória institucional.....	20
1.3. Ideologia, condições de produção e formações imaginárias.....	23
CAPÍTULO 2: DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO/IDENTIDADE DE PROFESSOR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	30
CAPÍTULO 3: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO PIBID.....	39
3.1. Das condições de produção do PIBID: disposições gerais e objetivos.....	39
3.2. Das características do projeto PIBID e subprojetos.....	52
Considerações finais.....	62
Referências.....	65
Anexo I.....	69
Anexo II.....	92

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, muitos têm sido os dizeres sobre o sujeito professor, sua formação inicial e continuada, as condições de produção de conhecimento nas salas de aula. Também muitas são as leis, decretos, diretrizes que vêm regulando as políticas de ensino em nosso país as quais têm sustentado as diferentes práticas em sala de aula, principalmente, na educação básica.

Como formadora de professores no curso de Letras Português de uma universidade pública, tenho observado a regularidade com que os discursos referentes à defasagem/falta na qualidade da formação de futuros professores têm circulado nas instâncias municipal, estadual e federal, em diversos suportes midiáticos, como a televisão, o jornal, a internet e, também, materializados na publicação de obras sobre educação; na formulação de emendas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); de leis, pareceres, regulamentos e, até mesmo, nas propagandas governamentais.

É a partir dessa regularidade que venho procurando pensar a posição social que tenho assumido como professora formadora no curso de licenciatura em Letras-Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava-PR, na disciplina de Estágio Supervisionado, nos últimos vinte anos e como coordenadora do Subprojeto PIBID Letras-Português, nos últimos três anos. A responsabilidade assumida em relação a esse subprojeto aumentou as inquietações que há tempo me constituem no sentido de buscar compreender como se dão as relações entre as diferentes instâncias educacionais brasileiras no que se refere à formação de professor e ao funcionamento de políticas públicas de ensino. Assim, coube a seguinte pergunta-problema: que efeitos de sentido o regulamento do PIBID produz como política educacional para a formação de professores em nosso país?

Nesse contexto, encontrei na Análise de Discurso de linha francesa, uma perspectiva teórica/analítica profícua para se pensar a própria concepção de sujeito-professor em nossos dias, por meio dos deslocamentos que esse campo produz. A partir dessa teoria, na equipe de coordenação do subprojeto PIBID temos sido desafiadas a trabalhar a AD na relação discurso e ensino, levando-nos a repensar as concepções ligadas à formação de professores, calcadas em um sujeito "consciente"

e individual, o qual é concebido como um professor, indivíduo que detém o controle do seu fazer/dizer e não um sujeito.

Portanto, compreender a formação do professor sob um olhar discursivo demanda ser consequente com uma visão na qual o sujeito-professor não é tomado como o sujeito empírico, mas um professor que se projeta imaginariamente, um sujeito que não é fonte nem origem do dizer, mas que se identifica com um gesto de interpretação e não outro, sujeito à língua na história.

Por meio desse novo percurso, observamos que o efeito de falta, de lacuna a ser preenchida vem se legitimando ao longo da história da educação brasileira, sendo, inclusive, objeto de pesquisas acadêmicas nas universidades, de cursos de capacitação para professores da educação básica, de temas de congressos nacionais e internacionais, da proposição de programas governamentais como é o caso do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de forma que vai se produzindo um consenso quanto à necessidade de se encontrar uma saída para que haja melhoria na qualidade da formação docente.

Numa breve incursão sobre a imagem do professor no decorrer da segunda metade do século XX, Eckert-Hoff (2002, p. 49) afirma que “nos anos 70, evidenciou-se um período em que os professores sofreram acusações de estarem contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais”, uma vez que, segundo Alves (1986), os programas de formação de professores eram calcados em referenciais teóricos, curriculares e metodológicos na perspectiva estruturalista, cuja formação consistia em treinamento, na qual o professor assumia o papel de mero aplicador de métodos, sem ter efetivo “comprometimento com a prática de ensino propriamente dita” (ECKERT-HOFF, 2002, p.49).

Já a década de 1980 foi marcada pela multiplicação das instâncias de controle dos professores, os quais foram reduzidos a meros executores de tarefas prescritivas. De acordo com a autora,

A explosão escolar, ocorrida nessa década, trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, o que gerou desequilíbrios estruturais graves e suscitou a criação de programas de profissionalização e formação em serviço. É característico, desse período, o surgimento dos cursos de treinamento, os quais tinham como pretensão habilitar o professor, formado em técnicas e estratégias para ‘transmitir’ – da forma mais eficiente possível – os saberes socialmente valorizados (ECKERT-HOFF, 2002, p.49-50)

O funcionamento desses programas reforçou uma forma de controle do Estado na profissão docente, produzindo um efeito de degradação dessa profissão. Ao entendermos o Estado como uma instituição, articulamos as ponderações feitas por Mariani (1999, p.51), ao afirmar que ela “é fruto de longos processos históricos durante os quais ocorre a sedimentação de determinados sentidos, concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais”. Tais práticas, ao se legitimarem e se institucionalizarem, organizaram “direções de sentido e formas de agir no todo social”, nos permitindo relacioná-las ao controle exercido pelo Estado quanto à imagem do professor.

Avançando para a década de 1990, percebe-se a implantação dos cursos de formação continuada, considerados como atualização, substituindo o caráter de treinamento por uma suposta autonomia do professor e voltando-se para a relação entre professor e aluno. Nesse contexto, de acordo com Coracini (1995), o professor passou a ser considerado como “mediador do conhecimento e como sujeito no processo de sua formação” e a “formação passou a ser questionada e não inculcada, ensinada”. (ECKERT-HOFF, 2002, p.50/51).

Ao adentrarmos no século XXI, com a globalização da economia e o advento das novas tecnologias, entre outras transformações, a formação do profissional qualificado nas diferentes áreas deve ser repensada e os moldes tradicionais de ensino revistos. Em decorrência desses novos cenários, identificamos significativas mudanças nas pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, seja pelo viés político, pedagógico ou institucional.

De acordo com Scherer (2002, p.15/16),

As pesquisas contemporâneas têm privilegiado, sobretudo, a autonomia e a singularidade do sujeito em formação. A partir delas, são definidos novos parâmetros para se pensar sobre formação entre eles: a relação com o saber, as contradições entre conhecimento e competência, a capacidade de agir sobre o mundo, constituindo assim a formação como um sentido em movimento e o caminho essencial para se pensar as novas exigências desse mercado de trabalho.

As considerações trazidas pela autora apontam para a importância de se pensar a formação em termos de sujeito¹ e de cultura, refletindo sobre a relação com

¹ Para a AD, o sujeito é “atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário [...], só tem acesso a parte do que ele diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito

o saber que tanto os formadores quanto as pessoas em formação vão estabelecendo. Segundo a autora, nessa relação com o saber, consciente e inconsciente se misturam, sendo o desejo e a razão essenciais para o trabalho em formação, uma vez que não é possível aprender nem saber, sem que isso faça sentido para nós (SCHERER, 2002, p.16).

Perpassados por essa perspectiva discursiva, a partir dos trabalhos de Pêcheux (1997), Althusser (2001), Orlandi (2001, 2005, 2010), Coracini (1995, 2006), Pfeiffer (2010, 2011), Lagazzi (1988, 2009), Silva (1998, 2006), Bolognini (2007, 2009) Eckert-Hoff (2002, 2015), Di Raimo (2010), Baghin-Spinelli (2002), entre outros, recortamos como objeto de estudo parte do regulamento do programa PIBID aprovado pela Portaria no. 096, de 18 de julho de 2013.

Nosso objetivo geral é analisar o funcionamento do regulamento² do PIBID num viés discursivo, problematizando a questão da formação de professores e das políticas públicas de ensino voltadas à fabricação do consenso em nossa formação social capitalista. Como objetivos específicos: refletir sobre o interdiscurso (memória discursiva) que sustenta a textualidade do documento; identificar as regularidades presentes ao longo das formulações (intradiscurso) de artigos e incisos que o constituem, para, a partir delas, ponderar sobre as condições de produção em que surge o documento, bem como, sobre os efeitos de sentido que vão sendo produzidos por meio dessa política pública de ensino.

O PIBID é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES³, por meio do qual as instituições aprovadas recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades de cada projeto que faz parte do Programa Institucional da proponente. Um de seus objetivos principais é favorecer a antecipação de formação de vínculo dos sujeitos acadêmicos dos cursos de licenciatura com a escola, incentivando a formação de professores para o nível básico, de forma que se aprimore a qualidade da escola pública. Sua função é a de promover a inserção dos estudantes, desde o início da sua formação, no contexto das escolas

de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois, para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas”(ORLANDI, 2012, p.48/49)

² O regulamento do PIBID é o anexo I da Portaria n.096, de 18 de julho de 2013 e o anexo 2 refere-se à concessão de bolsas do programa PIBID.

³ Informações retiradas do site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 15 set. 2017.

públicas, para que iniciem o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

De acordo com o regulamento vigente, o programa foi proposto como um instrumento para fortalecer os programas de formação de professores para a educação básica, para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O público a que se destina são acadêmicos de todas as séries dos cursos de licenciatura, bolsistas de subprojetos de iniciação à docência de uma instituição de Ensino Superior, que são inseridos em escolas da rede pública, com uma carga horária semanal, para planejarem e participarem: de práticas docentes; de experiências metodológicas e tecnológicas voltadas ao ensino e de atividades interdisciplinares, no cotidiano da escola, sob a supervisão de um professor experiente.

Alunos devidamente matriculados em cursos presenciais podem se candidatar a uma vaga, pela qual receberão uma bolsa de iniciação à docência. A escolha dos bolsistas do PIBID é feita por meio de seleções realizadas por cada instituição. Também, aos coordenadores da instituição, bem como aos coordenadores dos subprojetos, na instituição, e supervisores das escolas é destinada uma bolsa-auxílio. Cada escola selecionada, de acordo com a classificação no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, dispõe de um supervisor, que é professor efetivo no colégio e tem, sob sua supervisão, 6 acadêmicos bolsistas.

Todas as instituições federais e estaduais de ensino superior, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos, que oferecem cursos de licenciatura, e que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), podem apresentar projeto a CAPES e se credenciar como coordenadoras de subprojetos dos cursos de licenciatura, pelo qual fará a articulação da educação superior com a escola e com os sistemas estaduais e municipais, priorizando as escolas públicas, cujo Índice de Desenvolvimento (IDEB) esteja abaixo da média nacional.

Para se tornarem participantes do PIBID, as Instituições de Ensino Superior devem apresentar, à CAPES, projeto de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Esse projeto institucional agrega tantos subprojetos quantos forem os cursos de licenciatura oferecidos pela instituição, sendo, para cada subprojeto, designado um coordenador de área.

Feita essa contextualização do nosso objeto de pesquisa, que é o regulamento do programa PIBID, cabe situar o nosso percurso metodológico que consistiu numa pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e analítico, uma vez que fizemos uma análise de parte de um documento oficial emitido pelo Ministério da Educação em 2013⁴. Ao longo do desenvolvimento do programa em nosso subprojeto, fomos fazendo, tanto o levantamento do histórico jurídico do PIBID, como também fomos mobilizando a teoria que sustenta a nossa prática no programa e a realização desta pesquisa. A fundamentação teórica foi delimitada a partir da caminhada acadêmica que, em conjunto com demais membros da equipe de coordenação de área do Subprojeto PIBID Letras-Português, da UNICENTRO, já vinha se realizando em nível de pós-doc de um dos participantes da equipe e, por isso, se constituiu a base dos estudos teóricos/analíticos que sustentaram esse subprojeto.

Dessa forma, por estarmos vinculadas ao programa, que pode ser conceituado como uma política pública educacional, interessou-nos o regulamento que constitui o programa, entendendo que ele pode ser interpretado, criticado de modo diferente em função da perspectiva teórica que se adote para análise, embora entendamos que as políticas públicas podem ser alteradas ou não conforme as gestões de cada governo. (PFEIFFER, 2011, p.151). Assim sendo, elegemos a teoria da Análise de Discurso, a partir dos autores supracitados, para realizarmos os gestos de leitura e interpretação que nos permitam compreender o funcionamento desse documento, a partir de conceitos como constituição, formulação e circulação dos sentidos, condições de produção, interdiscurso, ideologia, esquecimentos, formações imaginárias, formações discursivas, paráfrase, polissemia, relações de força, deslocamentos, contradições, entre outros, que a materialidade do texto nos permite analisar.

O material se constitui de uma portaria com dois anexos, sendo o anexo I, o regulamento do PIBID com 78 artigos distribuídos em 11 capítulos. O anexo II contém os quadros de Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional e de Concessão de bolsas por subprojeto. Para este trabalho, analisamos somente parte do anexo I. Considerando que os capítulos I e II desse anexo tratam da definição, dos objetivos e das características do projeto e dos subprojetos, recortamos o capítulo I na íntegra e, do capítulo II, os artigos 5º e 6º.

⁴ O primeiro documento a que tivemos acesso sobre o PIBID foi a Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, no.239, de 13 de dezembro de 2007.

Tendo em vista que a maior parte dos artigos que compõe o regulamento apresenta o modo de operacionalização do programa, tanto nas universidades quanto nas escolas, tratando, por exemplo, de questões referentes à seleção dos participantes, do financiamento, da concessão e suspensão de bolsas, dos deveres das instituições envolvidas, dos bolsistas, dos coordenadores, dos professores supervisores, optamos pela análise dos itens já mencionados por entendermos que eles mobilizam diretamente a formação de professores e o *modos operandi* para se produzirem as melhorias pretendidas pelo documento em relação à qualidade docente e, por consequência, à qualidade de educação pública brasileira.

Assim, o trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, capítulo 1, contribuições da Análise de Discurso (AD); capítulo 2, sobre a formação/identidade do professor e políticas públicas educacionais; capítulo 3, o funcionamento discursivo do PIBID; considerações finais; referências e anexo.

CAPÍTULO 1 - Contribuições da Análise de Discurso (AD)

1.1. Breve histórico da AD

No bojo dos estudos da linguagem, desenvolveu-se, nos anos 1960, a Análise de Discurso – AD - de orientação francesa, a partir dos trabalhos do filósofo Michel Pêcheux. Concebida como uma teoria de leitura, a AD “[...] se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2001, p.19).

Pêcheux e Fuchs (1997, p.163-164), ao delinearem o quadro epistemológico da AD, apresentam os seguintes aspectos: 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, incluindo a teoria das ideologias; 2) a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3) a teoria do discurso, enquanto teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Segundo os autores, “estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”, a partir da qual temos uma concepção de sujeito dividido, mas mantendo a ilusão de unidade.

Segundo Orlandi, o surgimento da AD no interior das consequências teóricas resultantes de rupturas nesses novos campos do saber, traz o seguinte posicionamento:

[...] com a Lingüística, ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência – que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber (ORLANDI, 2006, p.13).

Nesse sentido, AD é compreendida como uma disciplina de entremeio, ao pressupor os conhecimentos advindos da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, sem, no entanto, se confundir com eles. Ao se constituir a partir dessas três áreas de

conhecimento, enfoca as teorias da Ideologia, da Sintaxe, da Enunciação e do Discurso determinando, historicamente, os processos de significação da linguagem.

Em seu histórico, temos as indagações feitas nos anos 1960, em torno do ato de ler e do ato de interpretar, as quais levaram ao entendimento de que era necessário um dispositivo teórico no qual a leitura pudesse se sustentar. Assim sendo, houve uma des-naturalização da leitura propícia ao surgimento da AD (ORLANDI, 2006, p.13-14). Nesse contexto, é com o objetivo de se compreender *o que ler significa?* que essa disciplina vai se comprometer, questionando a Linguística pela historicidade que fica de fora, indagando o Materialismo, ao perguntar pelo simbólico, e diferenciando-se da Psicanálise, por trabalhar “[...] a ideologia como materialmente ligada ao inconsciente sem ser absorvida por ele “ (ORLANDI, 2012, p.20).

De acordo com as considerações feitas por Pêcheux (2009), a AD sustenta-se numa perspectiva discursiva materialista, centrando seus estudos nas condições de produção do discurso para, a partir delas, procurar compreender a ação de um sujeito que pensa o que pode ser pensado, justamente porque está inserido num conjunto de possibilidades sócio-históricas.

É pertinente destacar que, em seu período de constituição/reformulação/retificação, a AD se caracterizou por três fases delimitadas entre 1969 até 1983, recebendo acréscimos, transformações não somente metodológicas mas também teóricas, sem perder de vista o centro de sua proposta que era a questão da leitura e sua relação com o sujeito e a história.

De acordo com Pêcheux (1997, p.311-312), a primeira fase da Análise de Discurso referiu-se à exploração metodológica da noção de maquinaria⁵ discursivo-textual, tendo como ponto de partida um *corpus* fechado de sequências discursivas elaboradas em condições de produção estáveis e homogêneas, sendo a análise linguística de cada enunciado uma operação autônoma, feita exaustivamente e de uma única vez. Nessa fase, supõe-se neutralidade e independência discursiva em relação à Sintaxe.

Na segunda fase, AD-2, Pêcheux (1997) aborda o deslocamento teórico no qual as relações entre as “máquinas” discursivas são tidas como relações de força desiguais. Nesse espaço, a noção de *formação discursiva* (FD), emprestada de Michel

⁵ Nas palavras de Malidier (2003, p.20), Michel Pêcheux tinha fascinação por máquinas; assim, “a elaboração de uma análise automática, isto é, de um dispositivo técnico complexo informatizado”, pertence às reflexões feitas por Pêcheux sobre as práticas e os instrumentos científicos.

Foucault⁶, faz “[...] explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu exterior”.

Conforme o autor, a *formação discursiva* é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” e estruturado na forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc (PÊCHEUX, 2009, p.147). Nessa perspectiva, a noção de formação discursiva é essencial em AD, pois a partir dela é possível compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também fornece ao analista a possibilidade de identificar regularidades no funcionamento do discurso.

Ao abordar os conceitos de formação discursiva e interdiscurso, Orlandi (2002, p. 20) reitera que as formações discursivas são “[...] diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer)” contemplando as diferenças ideológicas, a maneira como as posições dos sujeitos e seus lugares sociais aí representados instauram sentidos diversos. Esse posicionamento nos auxilia na análise do regulamento do PIBID, o qual mobiliza uma formação discursiva da instância governamental, colocando em circulação dizeres de sujeitos que ocupam posições legitimadas, como o presidente da CAPES, por exemplo.

Ainda em continuidade com o percurso histórico da AD, na terceira fase (AD-3), Pêcheux (1997, p.315-316) propõe alguns pontos de referência: o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* se acentua; a desestabilização das garantias sócio-históricas que asseguravam a pertinência teórica e de procedimentos de uma construção empírica do *corpus*; a interação cumulativa alternando os momentos de análise linguística e os momentos de análise discursiva.

De acordo com o autor, nessa fase da AD, há o predomínio de pesquisas sobre os encadeamentos intradiscursivos (interfrásticos). A questão da heterogeneidade também é abordada nessa fase, apontando, inclusive, para as formas linguístico-discursivas do *discurso-outro* (formas de heterogeneidade mostrada).

⁶ Malidier (2003, p.51-52) explica que a expressão *formação discursiva* foi usada inicialmente por Michel Foucault em *Arqueologia do saber* (1969). Contudo, a autora acrescenta uma afirmação que desperta curiosidade e requer mais leitura sobre o assunto: “Sempre acreditei – notadamente pela crença do que ele escreveu mais tarde – que Michel Pêcheux havia emprestado esse sintagma a Foucault, para o reformular no terreno do marxismo, colocando-o em relação à ideologia”.

Nas palavras de Ferreira (2013, p. 14), a heterogeneidade discursiva é um termo usado em AD para enfatizar que “[...] todo discurso é atravessado pelo discurso do outro ou por outros discursos”. Essa variedade de discursos pode manifestar relações de contradição, de domínio, de confronto, de aliança e/ou de complementação. Reconhecer que o discurso é sempre heterogêneo é fundamental para que se compreenda que tanto o discurso dos documentos analisados sobre a formação de professores, quanto o discurso dos sujeitos alunos que estão em fase de formação em um curso de licenciatura são permeados por discursos outros, em consonância com a formação social em que estão inseridos.

As considerações aqui esboçadas reiteram as palavras de Pêcheux (2009), ao estudar o caráter material do sentido, uma vez que, segundo o autor:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p.146).

Tais afirmações apontam para o fato de que o sujeito, em Análise de Discurso, é constituído a partir da relação estabelecida entre história e ideologia, não sendo origem do sentido. O sentido, portanto, é resultado da inscrição desse sujeito em uma formação discursiva, no caso deste trabalho, a formação discursiva governamental/institucional, uma vez que uma mesma palavra tem significados diferenciados conforme o contexto no qual se inscreve, portanto, o sentido está sempre sujeito ao deslize, à deriva.

1.2. Processos de produção de sentidos, interdiscurso e memória institucional

Quanto aos processos de produção dos sentidos e na historicidade que os constituem, as reflexões desenvolvidas por Orlandi (2001, 2005) são pertinentes para o gesto analítico que realizamos no regulamento do PIBID. A autora enfoca os três momentos, ressaltando que eles são igualmente relevantes: 1) o da Constituição: a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; 2) da Formulação: em condições de produção e circunstâncias específicas; 3) e da Circulação: ocorre em certa conjuntura e segundo certas condições. Para a autora,

“os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam” (escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc.) e esses “meios” de circulação nunca são neutros.

Nesse entendimento, “a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)”. (ORLANDI, 2012, p.33) Portanto, todo dizer encontra-se na convergência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) e tira seus sentidos desse jogo.

O momento da formulação corresponde à vida da linguagem, pois, conforme Orlandi (2005, p.9), “formular é dar corpo aos sentidos”, na medida em que o homem, um ser simbólico, constitui-se em sujeito pela e na linguagem, inscrito na história para significar, possui seu corpo vinculado ao corpo dos sentidos. Desse modo, a formulação atualiza a memória discursiva e ocorre materialmente ao colocar o discurso em texto, pela textualização.

Já a circulação, ou trajetos dos dizeres, corresponde aos meios e maneiras pelos quais os sentidos se formulam e ao modo como circulam (escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc.) (ORLANDI, 2005, p. 12). Conforme a autora, não há predominância entre as instâncias da constituição, formulação e circulação e, portanto, a ordem de apresentação dessas instâncias só se faz por necessidade teórica ou por questões metodológicas.

Compreender esses processos nos possibilita delinear um percurso de leitura do regulamento do PIBID tendo como base a memória, uma vez que a formulação desse texto é a atualização da memória discursiva (eixo vertical do discurso) e se faz materialmente, pela colocação do discurso em texto, pela textualização (dimensão horizontal, linearização, fio do discurso).

A partir desses processos, constatamos uma regularidade marcada como constitutiva no campo da AD, a de que o sentido das palavras advém de um outro lugar, de enunciados já pronunciados e esquecidos, sendo aí que o conceito de memória discursiva/interdiscurso faz-se presente em todo gesto de interpretação ao qual um analista de discurso possa se debruçar, uma vez que, segundo Orlandi (2012, p.20), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós”.

Assim sendo, é pertinente refletirmos sobre a relevância da memória discursiva (constituição dos sentidos) como suporte para que a formulação aconteça. Muitos são os analistas que têm se dedicado aos estudos sobre a memória. No leque de contribuições advindas de diferentes analistas do discurso, as considerações feitas por Payer (2006, p.35) auxiliam no entendimento do processo de constituição dos sentidos, constituído, essencialmente, pelo interdiscurso/memória discursiva. A autora enfatiza que a noção de memória foi inicialmente trabalhada como memória do enunciado, vindo a se expandir no encontro com a noção de interdiscurso.

Malidier (2003, p.76) afirma que a introdução da noção de “memória discursiva” produziu reconfigurações na AD. Segundo ela, a leitura de Foucault inspirou essa ideia nas reflexões de Jean-Jacques Courtine. Sugerido no colóquio Materialidades Discursivas, o tema da memória indica a co-ligação, no eixo vertical, à repetição, no entanto, também é o espaço para o esquecimento, o apagamento e à denegação. Courtine (2009, p.105) explica que a noção de memória discursiva refere-se à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas orientadas por aparelhos ideológicos.

Significando como interdiscurso, a noção de memória atinge a própria natureza da significação, como produção de sentidos, a partir das relações estabelecidas entre enunciados, os quais são formulados em determinadas condições de produção nas práticas discursivas. (PAYER, 2006, p.36).

Ao associar a noção de memória diretamente à noção de língua e de interpretação, Orlandi (2004, p.67-68) afirma que

para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambigüidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí a necessidade de administrá-la, de regular as suas possibilidades, as suas condições. A interpretação, portanto, não mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo)

Para a autora, a interpretação é feita entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No arquivo, a repetição congela e, no interdiscurso, a repetição é a possibilidade de o sentido vir a ser outro, fazendo

trabalhar a influência de uma ausência. Assim, paráfrase e polissemia constituem-se no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2004a, p.68). Portanto, na paráfrase, temos a tentativa de estabilização dos sentidos e, na polissemia, temos o deslocamento, o equívoco.

No contexto sócio-histórico de nossa formação social, tende-se a sobrepor (igualar) o arquivo sobre o interdiscurso no funcionamento discursivo; assim sendo, em nossa análise procuramos pensar nos efeitos dessa sobreposição, na qual há um movimento constante entre o que é fixo (estável) e o que se dispersa e abre para outros sentidos no/pelo regulamento do PIBID. Para compreendermos a materialização desses dois aspectos da memória (arquivo e interdiscurso), buscamos sustentação na obra de Pêcheux, quando esse aborda a memória como estruturação da materialidade discursiva:

[...]a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2007, p.52).

Em suas considerações sobre a memória institucionalizada, Carrozza (2010, p.76) lembra que ela “vem colocada, por exemplo, pelas instituições sociais, como trabalho do “não-esquecimento” numa articulação do simbólico com o político” e está disponível ao sujeito, funcionando como lembretes de sentido das coisas com as quais ele se relaciona no mundo, sendo, portanto, uma memória representada, que pode ser localizada.

Partindo desse entendimento, na análise do documento, refletiremos sobre os efeitos dessa sobreposição do arquivo sobre o interdiscurso, na medida em que o discurso governamental tende à produção dos sentidos de homogeneidade/estabilização dos sentidos, sem, contudo, apagar a possibilidade do deslocamento, da deriva, do sentido outro que é constitutivo de todo dizer.

1.3. Ideologia, condições de produção e formações imaginárias

Ao trabalharmos com a noção de ideologia em AD, é importante compreendermos que ela é re-significada, ao se considerar a linguagem. Assim, de

acordo com Orlandi (2012, p.96), a ideologia não é tratada como “[...] visão de mundo, nem como ocultamento da realidade[...]”, mas sim como um mecanismo responsável pelo processo de significação, uma vez que “o sujeito se constitui e o mundo significa pela ideologia”.

Assim sendo, não há como pensar em análise dos discursos de educadores/professores, alunos dos cursos de licenciatura, documentos oficiais, instituições de ensino, órgãos governamentais, sem refletirmos sobre o funcionamento da ideologia atravessando a constituição desses discursos e, conseqüentemente, a produção de sentidos.

Entre os estudos que versam sobre a ideologia, destacamos a obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser (2001), na qual é apresentado o conceito de ideologia, bem como as explicações sobre o que são os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), os quais são relacionados à teoria marxista.

Conforme Althusser (2001, p.85), a ideologia “[...] é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Nas considerações feitas por Albuquerque (2001, p.39) sobre a ideologia e as instituições, compreendemos que, para Althusser, “[...] o objeto da ideologia não é o ‘mundo’, mas a relação do ‘sujeito’ com o mundo ou, mais precisamente, com suas condições reais de existência”. Assim sendo, a ideologia corresponde a uma relação social cujo objeto são representações e este não corresponde à materialidade dos homens e da natureza, mas às relações práticas que colocam os homens em relação entre si e com a natureza.

Nesse contexto, Althusser (2001, p.68) afirma que o nome de aparelhos ideológicos de estado (AIE) designa “[...] um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Essas instituições são, assim, elencadas: AIE religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE de informação e AIE cultural. Ao falar sobre essas instituições, o autor salienta que a família desempenha outras funções, além de AIE, uma vez que ela intervém na “[...] reprodução da força de trabalho[...]”, podendo ser unidade de produção ou unidade de consumo, conforme os modos de produção a que está exposta. Quanto ao AIE jurídico, o autor reitera que este pertence tanto ao Aparelho Repressivo do Estado quanto ao sistema dos AIE.

Os aparelhos repressivos compreendem o próprio Estado, o Exército, a Polícia e funcionam por meio da violência. Já os Aparelhos Ideológicos de Estado, funcionam

por intermédio da ideologia. O autor ainda destaca que a unificação da diversidade dos AIE ocorre porque eles estão sob a ideologia dominante, que corresponde à ideologia da “classe dominante”, a qual detém o poder do Estado.

Ao afirmar que os aparelhos ideológicos do Estado “[...] funcionam através da ideologia [...]” (2001, p. 69), Althusser traz alguns comentários sobre a sua origem, pois, para ele, a ideologia, em geral, é a-histórica, ela é eterna, como o inconsciente. A partir daí, o autor propõe duas teses: 1) a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; 2) a ideologia possui uma existência material. Com base nessas duas teses, o autor formula sua tese central: a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, pois ela só existe pelo sujeito e para os sujeitos, os quais são concretos.

Nas palavras de Orlandi (2012, p.46),

[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito”, mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito.

Com base nessas afirmações, a autora reitera que é a ideologia é responsável pela existência dos sujeitos (tese central de Althusser) e que essa interpelação do indivíduo em sujeito, por meio da ideologia, produz

[...] o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o já-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz (ORLANDI, 2012, p.48).

Tais considerações trazem a questão dos esquecimentos 1 e 2 no discurso. De acordo com Pêcheux (2009, p. 161-162), o esquecimento número dois corresponde ao “esquecimento pelo qual todo sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase”. O esquecimento número um é o que “[...] dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.”

Dito de outra forma, o esquecimento número dois pertence à ordem da enunciação e produz, nos sujeitos, a impressão de realidade do pensamento, uma vez que, ao falar, escolhe-se uma maneira e não outra, o que faz esquecer que o dizer poderia ser outro. Já o esquecimento número um corresponde à ordem do inconsciente e resulta do modo como se é afetado pela ideologia. Há, portanto, a ilusão de ser origem do dizer, quando, na realidade, há a retomada de sentidos pré-existentes.

No que se refere às circunstâncias em que o dizer é produzido, Pêcheux (1997, p.75) afirma que elas são denominadas de *condições de produção*. Partindo de suas reflexões sobre as consequências teóricas induzidas por alguns conceitos saussurianos (o de *instituição*, por exemplo) e, também, sobre as considerações feitas por sociólogos para esse mesmo conceito, Pêcheux traz o exemplo do discurso de um deputado na Câmara fazendo as afirmações:

Seja, por exemplo, o discurso de um deputado na Câmara. Do estrito ponto de vista saussuriano, o discurso é, enquanto tal, da ordem da *fala*, na qual se manifesta a “liberdade do locutor”, ainda que, bem entendido, seja proveniente da língua enquanto seqüência sintaticamente correta. Mas o mesmo discurso é tomado pelo sociólogo como uma *parte* de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada (PÊCHEUX, 1997, p.76-77).

Partindo desse exemplo, o autor declara que um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas. Nessa perspectiva, Pêcheux delinea as possíveis circunstâncias nas quais o deputado formula o seu dizer: “o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’ etc.”. Dessa forma, o sujeito deputado está situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um determinado campo político, pois o que ele diz (anuncia, promete ou denuncia) não possui o mesmo estatuto conforme o lugar por ele ocupado.

Conforme Orlandi (2012, p.39), a noção de relação de forças permite afirmar que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Portanto, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras terão significação diferente do

que se falasse do lugar de um aluno. O sujeito padre, por exemplo, fala de um lugar em que suas palavras possuem uma certa autoridade perante seus fiéis. Ainda segundo a autora, nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas (relações de força), que se sustentam no poder dos diferentes lugares, os quais se fazem valer na “comunicação”. Portanto, a fala do professor significa mais do que a fala do aluno (ORLANDI, 2001a, p.40).

Segundo Pêcheux (1997), o discurso político (em análise) funciona como representação exemplar de vários tipos de processos discursivos e, como os demais discursos, deve ser referido às *relações de sentido* nas quais é produzido: ou seja, um discurso remete a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta. Nesse sentido, o processo discursivo, de direito, não possui um início, uma vez que se sustenta sempre a partir de um discurso prévio, o qual assume o papel de matéria-prima. E, no caso do orador, Pêcheux (1997, p.77) lembra que este, ao evocar um acontecimento, já tido como objeto de discurso, “ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente induz e da qual pode tirar partido”.

Ao projetar sua fala, o sujeito orador experimenta, de certa forma, o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador. Esse mecanismo é nomeado de *antecipação* do que o outro vai pensar e é constitutivo de qualquer discurso, podendo variar de acordo com o campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao seu ouvinte: “a esse respeito, um sermão e uma conversa a bandeiras despregadas ‘funcionam’ de modo diferente. Em certos casos, o ouvinte, ou o auditório, pode *bloquear* o discurso ou, ao contrário, *apoiá-lo*” a partir de intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não verbais (PÊCHEUX, 1997, p.78).

Assim, conforme Orlandi (2012, p.39), o mecanismo da antecipação regula a argumentação, de maneira que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, de acordo com o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse mecanismo conduz, portanto, o processo de argumentação almejando seus efeitos sobre o interlocutor. Segundo a autora, não só a antecipação, como as relações de força e as relações de sentido repousam nas formações imaginárias, pois não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens resultantes de projeções. Portanto, o sujeito é posição entre outras, subjetivando-se no momento em

que é projetado de sua situação no mundo (lugar) para sua posição no discurso. (ORLANDI, 2005, p.99).

Nas palavras da autora (2012, p.40), as condições de produção compreendem o que é material (a língua sujeita ao equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Para Pêcheux (1997, p.83-84), todo o processo discursivo supõe a existência das formações imaginárias, as quais são designadas conforme o quadro:

Quadro 1 – Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
<p>Diagrama: O rótulo 'A' está à esquerda de uma linha horizontal. Uma seta aponta para cima e para a direita, terminando no rótulo 'I A (A)'. Outra seta aponta para baixo e para a direita, terminando no rótulo 'I A (B)'.</p>	<p>Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A</p> <hr/> <p>Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A</p>	<p>“Quem sou eu para lhe falar assim?”</p> <hr/> <p>“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”</p>
<p>Diagrama: O rótulo 'B' está à esquerda de uma linha horizontal. Uma seta aponta para cima e para a direita, terminando no rótulo 'I B (B)'. Outra seta aponta para baixo e para a direita, terminando no rótulo 'I B (A)'.</p>	<p>Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B</p> <hr/> <p>Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B</p>	<p>“Quem sou eu para que ele me fale assim?”</p> <hr/> <p>“Quem é ele para que me fale assim?”</p>
<p>A I A (R)</p>	<p>“Ponto de vista” de A sobre R</p>	<p>“De que lhe falo assim?”</p>
<p>B I B (R)</p>	<p>“Ponto de vista” de B sobre R</p>	<p>“De que ele me fala assim?”</p>

Fonte: PÊCHEUX (1997, p.83-84).

Segundo Pêcheux (1997, p.83) a posição dos protagonistas do discurso intervém a título de condições de produção e adverte que o “referente” (R no quadro acima, corresponde ao contexto, à situação na qual aparece o discurso), pertence igualmente às condições de produção. O autor enfatiza que se trata de um *objeto imaginário* a saber, do ponto de vista do sujeito e não da realidade física.

Aos nos perguntarmos sobre as formações imaginárias que regulam a formulação do regulamento do PIBID, entendemos que a imagem de A, refere-se, respectivamente à posição-sujeito do governo e à imagem que essa instância produz de si mesma [I A (A)] que é apresentada aos possíveis sujeitos leitores, os professores universitários, os acadêmicos pibidianos, os professores supervisores, os coordenadores, um leitor curioso, entre outros, como imagem B e, nesse caso, temos a imagem [I A (B)] projetada em condições de produção específicas as quais correspondem ao referente (R) que é o programa PIBID.

CAPÍTULO 2 – DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO/IDENTIDADE DE PROFESSOR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Entre as muitas perspectivas que abordam o tema formação de professor em nosso país, escolhemos o viés discursivo para refletirmos sobre o modo de constituição dos discursos que circulam sobre esse tema e os efeitos que têm sido produzidos em torno da imagem do sujeito professor no cenário brasileiro ao longo da história. Para tanto, começamos pela necessidade de se compreender a forma sujeito em nosso contexto educacional. De acordo com Orlandi (2010, p.11), “os sujeitos são seres simbólicos e históricos, tendo, portanto, necessidade dos sentidos, para viverem [...], além disso, os sentidos não estão na essência das palavras, na sua ‘literalidade’”. Portanto, para que a língua produza sentido, é preciso sua inscrição na história, o que propicia o entendimento de que o sujeito para a Análise de Discurso “é o resultado da relação entre a linguagem e a história, cuja forma de assujeitamento se dá pela ideologia quando o indivíduo é por ela interpelado em sujeito” (SANTOS; DI RENZO, 2017, p.95).

Segundo Orlandi (2012, p.48), essa interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, produz o apagamento da inscrição da língua na história, o que leva à produção de um efeito de evidência do sentido e à impressão de o sujeito ser a origem do que diz. Em relação a isso, torna-se pertinente trazermos as considerações de Pêcheux e Fuchs (1997) sobre o sujeito e os dois esquecimentos que o constituem.

Para os autores, o esquecimento número um é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma, sendo, portanto, inacessível ao sujeito. Já no esquecimento número dois, o sujeito “pode penetrar conscientemente” fazendo um retorno constante de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e, por considerar a existência de uma defasagem, introduz o discurso de um outro, além de se corrigir para explicitar a si mesmo o que disse ou para aprofundar “o que pensa” (PÊCHEU e FUCHS, 1997, p.177). Em outras palavras, citando as explicações de Orlandi (2012, p.35), o esquecimento número dois é da ordem da enunciação e produz em nós a impressão de realidade do pensamento, pois “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra”, esquecendo-nos que o dizer poderia ser outro. Já o esquecimento número um é da ordem do inconsciente e resulta da maneira como somos afetados pela ideologia. Assim, “temos a ilusão de

ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes”.

Portanto, o sujeito da AD é um sujeito ideológico, ou seja, que se assujeita à língua para compreender sentidos e produzir sentidos, que inscreve seu dizer em uma formação discursiva, que se reconhece com um modo de identificação, no entanto, esse sujeito também é perpassado pelo inconsciente. Um sujeito que não tem controle dos sentidos que produz e, portanto, não pode ser visto como intencional, dono de seu dizer e de suas vontades, conforme as discussões feitas no terreno da Psicanálise. Nesse campo, também, por ser um sujeito do desejo, o sujeito da AD tem a ilusão da completude, movimentando-se em busca de preencher a falta que o constitui. Dessa forma, acreditamos, também, que a formação do professor de língua portuguesa se constitui justamente em um processo tenso entre o desejo de dominar o conteúdo que ensina e um sentimento de falta.

Ainda, de acordo com Pêcheux, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2009), a ideologia, que por meio da interpelação-identificação designa o que é e o que um sujeito deve ser. Assim, na primeira tese sobre esse assunto, o pesquisador afirma que o sentido de uma palavra não existe por ele mesmo, visto que as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, adquirindo sentido com essas posições. Surge, assim, uma *Formação Discursiva* (FD): uma palavra não tem um sentido próprio atrelado à sua literalidade. A identidade do sujeito é construída por fatores sócio-históricos, pelos quais lhe é “dado ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc” (p. 148).

De acordo com o analista de discurso supramencionado, toda FD dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, a sua dependência ao “todo complexo dominante” emaranhado no complexo das formações ideológicas, ou seja, o Interdiscurso, que nada mais é que um discurso formulado em um discurso anterior, caracterizando-o, assim, pela memória discursiva. O Interdiscurso se divide em dois elementos: o pré-construído (a ideia universal sobre algo) e a articulação, que determina a dominação da forma sujeito.

Nesse caso, o sujeito professor de escolas públicas, parece ser constituído pelas ideologias libertárias remanescentes, inspiradas no dialogismo pregado por Paulo Freire, tendo como máxima interdiscursos como “o professor, além de ensinar, também aprende com seus alunos”, “o aluno não é um receptáculo de conhecimento”, dentre muitas outras, as quais funcionam como atravessamentos aos discursos

literais construídos em torno da idealização docente, que o projetam como o detentor de todo o conhecimento, o disciplinador, a autoridade maior depois dos pais para uma criança etc. Obviamente, tais discursos atravessados geram sentimentos de contradição, pois, sendo instruído e motivado a tomar materiais produzidos pelo governo como as únicas fontes de conhecimento vigentes, o que o condiciona e delimita um horizonte a ser seguido pelos discentes, é interpelado pela ideologia da “pedagogia da libertação”, a qual visa expandir o conhecimento pela troca de saberes.

É nessa perspectiva que trazemos a fala de alguns pesquisadores que abordam a formação/identidade do professor discursivamente, não como um indivíduo empírico, mas como um sujeito professor que, ao produzir o seu dizer, é atravessado pelos esquecimentos e não tem, portanto, controle do seu dizer e de suas vontades.

Para Coracini (2003, p. 239), “nos últimos anos, os estudos da linguagem, em particular a linguística aplicada, vêm se preocupando de maneira mais profunda com a questão da identidade e das relações entre os homens”. A autora traz reflexões sobre uma visão de identidade do professor de língua portuguesa como categoria fixa, tomada como indivíduo ou produto social. No entanto, para ela, identidade é um “processo complexo e heterogêneo do qual só é possível capturar momentos de identificação”, ou seja, constitui-se um processo identitário (CORACINI, 2003, p 198).

Nesse sentido, ela aponta para uma forma de impropriedade do termo identidade, já que ele traz a conotação de uno, fixo, retorno ao mesmo. Assim, a autora defende uma visão que se liga à identificação (sempre passível de se deslocar) na qual o sujeito é visto como descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte” (CORACINI, 2003, p. 244).

Ao colocar em xeque uma visão de identidade como categoria fixa, a autora defende justamente que a identidade do professor é construída na linguagem e se dá a partir de processos identificatórios, nos quais as diversas vozes que constituem o sujeito são marcadas “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico e atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária” do sujeito (CORACINI, 2003: 113). Se esse sujeito é internamente múltiplo, heterogêneo, clivado, barrado, não nos é possível falar de identidade como algo acabado, estável e fixo.

A esse respeito, Eckert-Hoff traz que,

Ao longo da história, foram constituídas diferentes imagens do sujeito-professor, as quais sofreram transformações, algumas continuam no imaginário social. Essas imagens se estabelecem na dependência de um poder e têm efeitos de poder, constituindo o sujeito em diferentes posições: ora na posição de *escultor*, ora na de *piloto*, ora na de *espelho*, ora de *jardineiro* e, assim, os diversos discursos foram sendo instituídos. (ECKERT-HOFF, 2002, p.57)

Considerando que, no viés discursivo que tem orientando esta pesquisa, a história sustenta o discurso e este projeta imagens do sujeito num determinado contexto sócio-histórico e ideológico, compreendemos que essas imagens não são neutras, trazem em si uma memória (ORLANDI, 2012).

Orlandi (1998, p. 204), ao refletir sobre identidade, afirma que esta “é um movimento na história [...], isto é, ela não é homogênea e se transforma”, não havendo, portanto, identidades fixas e categóricas. A identidade imóvel é uma ilusão, pois, de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão”. Em outras palavras, a relação entre unidade e dispersão perpassa crucialmente o viés discursivo e as reflexões feitas sobre identidade, uma vez que é necessário haver unidade do sujeito, “para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos professores na Universidade, somos pais e mães em casa, [...] somos aquele(a) que dá aula etc.”

Di Raimo e Peron (2010) explicam, em relação aos processos identificatórios:

Quando tomamos a palavra, o que está em questão é o agenciamento de significantes, ou seja, um jogo de processos identificatórios. Tal jogo envolve, de um lado, imagens inscritas no inconsciente (identificação imaginária) e, de outro, elementos do saber discursivo, o sujeito do inconsciente e o significante (suporte material do discurso, consistindo na identificação simbólica (uma ordem que o produz como sujeito. Nos termos de Chnaiderman (1998), para que ocorra o reconhecimento do eu com a imagem, é preciso que ele esteja imerso em uma estrutura simbólica. (DI RAIMO e PERON, 2010, p. 325)

Podemos considerar que muito desse processo identitário se consolida como construção de identidade, principalmente em práticas escolares quando os discursos são tomados socialmente como verdades absolutas. No entanto, como vimos apontando neste trabalho, as novas práticas educativas que são necessárias, hoje, demandam novas identidades, o que desestabiliza a posição docente vigente, na qual

devem emergir novos gestos discursivos, relacionados aos processos de identificação do sujeito-professor.

Baghin-Spinelli, ao discutir sobre a tendência que eclodiu nos anos 1990, na área de formação de professores, sobretudo de línguas estrangeiras, a qual defende a formação de um professor reflexivo, pondera que,

Uma das grandes preocupações de todo esse período e ainda nos dias de hoje tem sido a de discutir e propor meios para a instrumentalização teórico-metodológica do professor em serviço e do futuro professor nas salas de aula dos cursos de Letras. Tem-se apontado para a necessidade de o professor de línguas incluir em sua rotina diária de trabalho momentos de reflexão e questionamento sobre suas ações (dentro e fora de sala de aula).(BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 28)

Dito de outro modo, formar esse professor demandaria promover o envolvimento deste no conhecimento e desenvolvimento de teorias de ensino; incentivar tomadas de decisão; abrir espaços para a construção de estratégias em busca de uma conscientização e de uma auto-avaliação crítica sobre a sua prática. Mas a autora, por sua filiação à AD, não parte de um sujeito intencional, que tem controle pela forma como os sentidos o afetam. Ainda que sua reflexão esteja voltada à língua inglesa, julgamos interessante pensar nas relações que podem ser estabelecidas com a formação do professor de língua portuguesa.

Ainda segundo Baghin-Spinelli,

não será apenas o contato com a teoria que irá promover a constituição do sujeito por ela e a transformação de sua prática pedagógica. A mudança do 'habitus' pedagógico vai além desse contato, envolvendo condições de produção outras que são complexas e não necessariamente passíveis de controle. Os professores de LE, ao se defrontarem com o saber teórico, passam a vivenciar conflitos que levam a processos identitários que podem resultar na adesão a um determinado conhecimento proposto ou, ao contrário, que remetem à busca de outros conhecimentos que melhor se ajustem ao seu imaginário (BAGHIN- SPINELLI, 2002,p. 31).

Acreditamos, na mesma direção que Baghin-Spinelli (2002, p.35), que a AD nos permite dar escuta ao conflito e à contradição na formação de professores. De acordo com a autora, a postura de trabalho trazida pela AD é justamente contrária às perspectivas que tentam escamotear ou abafar os conflitos, dessa forma, entende que “os conflitos e as contradições precisam ser assumidos e aceitos como constituintes de todo processo de ensino/aprendizagem, de todo processo de formação de professores e, portanto, estudados, investigados, para serem melhor compreendidos”.

Dar consequência à contradição e ao conflito exige que desloquemos a lógica binária que imobiliza o documento do PIBID: a universidade instrumentaliza, a escola "acata" e põe em prática, ou ainda, a universidade dá a formação teórica e a escola a recebe. Esse processo calcado na transmissão de um saber silencia justamente que a língua serve para comunicar e para não comunicar, não é neutra, é lugar de conflitos, relações de poder, construção de identidades.

Ao falar de contradições que permeiam a identidade dos professores, Coracini afirma que estes trazem uma identidade paradoxal oscilando "entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir as dificuldades do profissional nos dias de hoje e a realidade de um cotidiano penoso, que o distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações" e que chega até nós pela memória discursiva (CORACINI, 2003, p. 253-254).

Nesse sentido, Eckert-Hoff (2015, p. 93) discute a respeito de cursos de formação continuada de professores, que se pautam na tentativa de preencher as falhas deixadas pela formação profissional iniciada na universidade. O hiato entre teoria e prática fica ainda mais difícil de transpor justamente porque tais cursos "atribuem ao sujeito-professor uma identidade fixa, estável, montada sobre binarismos – desconsiderando a complexidade que envolve o sujeito, proveniente de sua história de vida –, por isso, postulamos a heterogeneidade do sujeito e questionamos a sua identidade".

A autora defende que muito mais do que ensinar os professores a ensinarem, ou, no caso do projeto PIBID, mais que fornecer um conhecimento autorizado que é da "autoria" somente da universidade, o objetivo da CAPES é o de propor que a formação de professores (inicial e continuada) seja pautada em suas experiências, suas histórias de vida, de forma a valorizar o conhecimento que possuem, reconhecendo a heterogeneidade, a diferença que os constituem e não podem, portanto, serem apagadas (ECKERT-HOFF, 2005).

Tal pensamento também é defendido por Coracini (2006, p.9). Para a pesquisadora, os professores são pautados na ideologia da homogeneidade, ou seja, do discurso homogêneo, esquecendo que cada aluno representa um sujeito constituído pela sua própria heterogeneidade. Esse sujeito cartesiano acaba gerando o sujeito cognoscente, marcado pelo seu autocontrole e por controlar também outros:

Centrado na razão e na concepção de sujeito homogêneo, consciente, racional (cartesiano), que assume mais recentemente na Pedagogia de Línguas e na Linguística Aplicada, o sujeito cognoscente (cognitivo) também denominado psicologizante, capaz de se auto-controlar e controlar o outro (objetos, natureza, seres humanos), de controlar pelo conhecimento a própria aprendizagem (e o ensino), capaz, em última instância, de controlar os sentidos de seu dizer, na busca da (im)possível verdade única, objetiva e desinteressada, portanto, política e ideologicamente descomprometida. (CORACINI, 2006, p.9).

Portanto, mesmo que tente se isentar de quaisquer considerações determinantes, vindas de ideologias, essa tarefa mostra-se improvável, visto que tais ideologias são atravessamentos incrustados na memória discursiva de cada sujeito, de cada professor. Ao buscar o controle dos alunos por meio do ensino despreocupado com os sentidos produzidos pelos interdiscursos, o professor não consegue desvencilhar-se de suas próprias convicções, repassadas ainda que inconscientemente aos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Isso gera, tal como defendido por Fedatto & Machado(2010, p. 9-10), uma relação que restringe e impede a legitimação de sentidos que não foram previstos, muito em razão do discurso pedagógico se tratar de um discurso autoritário, que ocorre apenas pela constante repetição, gerando o autoritarismo (tal como a teoria proposta por Freire) a despeito da autoridade, conquistada pelo diálogo e pela troca de saberes.

Furlan & Megid apontam que, nesse cenário de contraposição escolar entre duas partes específicas, sendo elas o professor e o aluno, o discurso pedagógico, revestido de autoritarismo, representa a ideologia defendida por uma instituição de ensino, e da imagem do professor, que influenciaria diretamente as produções e os efeitos de sentido dentro das salas de aula:

O discurso pedagógico (DP) seria caracterizado como um discurso autoritário que se apresenta como próprio de uma instituição, a escola, na qual ele tem origem e também para a qual ele garante a estabilidade. Há, também, importantes imagens que funcionam acerca do próprio discurso pedagógico e da própria imagem do professor que determinam a produção dos efeitos de sentido produzidos em sala de aula. (FURLAN & MEGID, 2009, p.14).

Coracini também aponta que tais assujeitamentos estão imersos sempre na dualidade vista entre o objetivo e o subjetivo: objetivo, pois o professor é um sujeito

que busca formular e ser formulado por discursos científicos, que exponham o conhecimento, buscando pela neutralidade, sendo também subjetivos, percebidos em discursos que reclamam a valorização do docente como profissional, em meio às dificuldades enfrentadas diariamente na rede pública de ensino em nosso país:

Assim, nas falas dos professores, percebem-se ecos de vozes que se entrecruzam, provenientes de regiões de conflito: imbricados na ideologia da globalização, emergem desejos de emancipação, de liberdade e igualdade. Sob uma aparente e ideal neutralidade, característica da objetividade científica, emergem marcas que apontam para a subjetividade. Sob a máscara de um discurso da eficiência, emergem vozes outras (mas que constituem o sujeito professor) que apontam para a (in)eficiência e a (des)valorização do profissional (CORACINI, 2006, p.18-19).

Para Bolognini (2007, p.19), existem pelo menos dois interdiscursos que interpelam o sujeito professor, sendo eles, primeiramente, o atravessamento ideológico advindo dos discursos de seus professores no período escolar e da graduação, e o segundo motivado pelas teorias que propõem uma forma de ensinar os seus alunos. Com isso, o professor tem uma posição-sujeito tal como descrito anteriormente, que tende a oscilar entre apregoar suas ideologias, resumindo o horizonte de seus neófitos à sua própria FD, assim como busca expandir o conhecimento pelas técnicas de ensino.

Esse funcionamento contraditório de posições do sujeito professor em práticas escolares e, também, na formulação e implementação de políticas e de projetos educacionais é observado por Silva (2006, p.133) como uma

reatualização de sentidos pelo funcionamento de um discurso marcado por entraves e bloqueios, negações e denegações que, de diferentes formas, limitam ou inviabilizam as possibilidades de rupturas, de transformações reais na distribuição do conhecimento.

A autora enfatiza que, num contexto de expansão do capitalismo internacional e dos temas a eles relacionados como neoliberalismo, globalização, nacionalismo, entre outros,

é que as políticas públicas de educação e de língua são propostas por diferentes setores da sociedade nacional em aliança e articulação, em conflito e confronto com o estado reformado e modernizado, que vai pouco a pouco, dissociando-se da sociedade civil, condições e implicações sociais, políticas e culturais impostas por uma economia globalizada (SILVA, 2006, p. 133/134)

Ao abordar as políticas de ensino, Pfeiffer (2010, p.85) compreende-as como “textualização de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado”, considerando que essas políticas

têm sido construídas a partir do lugar do consenso do *multiculturalismo* e de *uma ética individualizante* das Instituições que fundam o Estado, que retiram o sujeito da história e do social, produzindo uma deriva que Orlandi chama de *Liberal* em que o real dos discursos desta Formação Discursiva se desloca, por exemplo, da *lei para o crime*.

Conforme a autora, a percepção do multiculturalismo e da ética individualizante com lugares de produção de consenso que apagam os sujeitos e dão visibilidade aos indivíduos e a grupos de indivíduos, “no sentido de se trabalhar sempre com um referencial pré-construído que produz o lugar da diferença, [...] a premissa parte de um consenso de indivíduo ideal para abrir espaços para os indivíduos ‘diversos’”, para alcançar, novamente, em um segundo momento, o ideal-indivíduo, ou seja, heterogeneiza-se para homogeneizar. Assim sendo, ao compreendemos o programa PIBID como uma política pública educacional, identificamos que, por meio da formulação de seu regulamento, vai se construindo esse movimento de sentidos entre a homogeneidade e a heterogeneidade na construção do ideal da formação de professores.

Orlandi (2010, p.7), ao analisar as políticas urbanas, afirma que elas estão fundamentadas na seguinte lógica consensual: “elas visam à constituição de uma ‘maioria’ através do maior índice possível de ‘participação’ dos ‘excluídos’ e das ‘minorias sociais’ nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, educativas etc.”. No entanto, essa produção do consenso se sustenta em um vínculo social que também produz a segregação. Esse efeito também procuramos demonstrar ao longo da análise do documento do PIBID.

CAPÍTULO 3: O funcionamento discursivo do PIBID

3.1. Das condições de produção do PIBID – disposições gerais e objetivos

O movimento analítico a ser apresentado aqui tem respaldo na Análise do discurso materialista. Nosso material diz respeito à textualidade do Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante da Portaria n.096 de 18 de julho de 2013, o qual regulamenta o funcionamento do PIBID em todo o território nacional, organizado em subprojetos com os cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior (IES), dentre os quais fazemos parte com o Subprojeto PIBID Letras-Português, na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, *campus* Santa Cruz, em Guarapuava-PR.

No que se refere às condições de produção nas quais emerge o PIBID, o Artigo 1º, do regulamento do programa, no anexo I da referida Portaria, traz como base legal que constituiu o PIBID a Lei no.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei no. 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e o Decreto no. 7.219/2010 que dispõe sobre o programa. Esse funcionamento jurídico do programa impõe um efeito no qual todos são iguais perante à lei (universalização), o que apagaria a contradição.

Lagazzi-Rodrigues (1998) traz reflexões em torno de tal funcionamento do jurídico que apaga o político, isto é, a divisão dos sentidos por justamente se pautar em uma prática individualizante que deshistoriciza as relações sociais. Segundo Pfeiffer (2000, p 169), "no jurídico não há lugar para o comum, coletivo, só para o individual". Assim, o jurídico opera no sentido de projetar no documento "a tirania da igualdade" (CASTELLANOS; PFEIFFER, 2001), apagando as diferenças e a diversidade, visto que o documento acaba justamente produzindo um processo de homogeneização e estabilização dos sujeitos e dos sentidos.

Em termos de condições históricas mais amplas, o programa reverbera sentidos ligados ao papel social das universidades em produzir conhecimento e contribuir para o ensino na educação básica, sentidos esses inscritos na memória do dizer na qual o conhecimento deve ser uma ponte entre a academia e a universidade. Além disso, nota-se que o texto retoma um já-dito sobre a qualidade do ensino nas escolas com base em avaliações estatísticas como o IDEB. O programa produz um

efeito de preencher uma lacuna, uma falta no sentido de qualidade, conhecimentos a serem construídos em termos de uma identidade profissional sem falhas (uma competência calcada em um olhar individualizante, como se todos pudessem de forma inequívoca atingir o mesmo nível de padrão esperado).

Consideramos que o programa PIBID, ao se consagrar como uma política educacional voltada para a formação inicial de professores cuja atuação volta-se ao ensino público, está em sintonia com outros programas que também emergem nas condições atuais em termos de formação inicial ou continuada, tais com o PDE⁷ (Programa de Formação Continuada), o Teia do Saber⁸, desenvolvido no Estado de São Paulo, o programa PARFOR⁹, o Prodocência¹⁰, o programa Novos Talentos¹¹, entre outros.

Tendo em vista a institucionalização de um programa como política pública que preconiza um diálogo da Universidade com a educação básica, sob um efeito de evidência, o regulamento vai colocar em cena representações de identidade do professor, neste caso, em formação. Conforme Coracini (2007, p.219), as representações que habitam o imaginário do sujeito-professor são reveladoras de sua identidade. Para ela, identidade é um “processo complexo e heterogêneo do qual só é possível capturar momentos de identificação”, ou seja, constitui-se um processo identitário. (CORACINI, 2003, p 198). Nesse sentido, ela aponta para uma forma de impropriedade do termo identidade, já que ele produz o sentido do uno, do fixo, do retorno ao mesmo, o que a leva a falar em identificações inconscientes por serem construídas a partir do outro e que, ao provocarem reações, estão sempre em movimento e em constante mutação (CORACINI, 2003, p.15). Partindo dessas considerações, conduzimos nosso gesto de leitura refletindo sobre a identidade do profissional que é projetada pelo programa PIBID, um professor que precisa ser aperfeiçoado, conforme é regulamentado pelo Art. 2º:

⁷ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é um programa de formação continuada oferecido pelo Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED, desde o ano de 2007.

⁸ Programa de Formação Continuada Teia do Saber, promovido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e realizado por meio de parcerias com Universidades.

⁹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, implantado em 2009 em parceria com a CAPES.

¹⁰ O Programa de Consolidação das Licenciaturas, de formação inicial, financiado pela CAPES.

¹¹ Programa Novos Talentos (Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: investindo em novos talentos da rede de educação pública para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica) proporciona atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas públicas, financiadas pela CAPES.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

A partir da leitura desse artigo, compreendemos que o programa PIBID fomenta a iniciação à docência e a melhoria da educação básica pública brasileira e, para operacionalizar essa formação inicial com mais qualidade, legitima-se a universidade como um espaço autorizado a dizer o que e como fazer, em detrimento da escola, que é considerada tão somente como um lugar, onde os resultados precisam ser mensurados/quantificados tendo como meta apresentar essa melhoria. Em outras palavras, de acordo com Bolognini (2007, p.19), ao falar da divisão do trabalho de produção de efeitos de sentido, retomando Pêcheux (2010), “a alguns caberia o papel de definir quais são os efeitos de sentido que circulam como aceitáveis em uma sociedade, e a outros caberia segui-los”. Dessa forma, o regulamento vai estabilizando os efeitos de sentido que o constituem, enquanto representação do imaginário governamental, materializado na forma de lei, conferindo, à universidade, o direito de interpretar, e à escola, o direito de repetir a interpretação.

Assim sendo, vai se colocando ao acadêmico, pelo fio do discurso, que o conhecimento que irá propiciar esse aperfeiçoamento no cenário educacional, vem da universidade, uma vez que é essa instituição a responsável por operacionalizar o PIBID, e a escola seria apenas o espaço de aplicabilidade/execução dos subprojetos, sentido reiterado pelo Art.3º:

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

A instrução quanto ao modo de se operacionalizar o programa vai distribuindo as funções que instituições e sujeitos devem desempenhar e, ao mesmo tempo, apaga os sentidos conflitantes que permeiam as relações entre a universidade e a escola, entre professores das IES e da educação básica, e o próprio espaço da escola com sua historicidade, sua memória, sua heterogeneidade. Em outras palavras, o programa é concebido como um instrumento destinado a promover, à semelhança do discurso pedagógico, a estabilização/harmonia entre esses espaços, a aproximação entre universidade e escola, entretanto, historicamente, essas contradições

permanecem. Retomando as palavras de Orlandi (2012, p.10), ao analisarmos o funcionamento do discurso do regulamento do PIBID, encontramos um duplo jogo da memória: “o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro”.

Em nossa análise, consideramos o documento como memória institucional constitutiva do dizer governamental, ao buscar a qualidade da formação docente e, por extensão, dos cursos de licenciatura do país; todavia, pelo viés do interdiscurso que sustenta a materialidade do regulamento, sendo esta afetada pelo esquecimento (ORLANDI, 2012, p.34), outros sentidos não se apagam, como a segregação e os limites demarcados entre escola e universidade.

De acordo com Orlandi (2003a, p.15), na memória institucionalizada (arquivo), “o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relação de forças”, ocorrendo, portanto, um efeito de fechamento. Já no interdiscurso há o que se deve e se pode dizer e também a possibilidade de se dizer o irrealizado, uma vez que ele se estrutura pelo esquecimento, enquanto que o arquivo “é o que não se esquece (ou o que não se deve esquecer)”. No interdiscurso, fala uma voz sem nome¹² e, no arquivo, fala a voz comum, a de todos (embora dividida), e essa voz comum aproxima-se das reflexões mobilizadas por Venturini (2009, p.85) sobre a memória e a história a partir das considerações de Nora, mostrando que a história tem vocação para o universal, no qual “há a voz de todos e a voz de ninguém”.

Trazendo essas considerações para análise, compreendemos que as prescrições estabelecidas para o programa funcionam como essa voz comum, de todos, que leva à produção de um consenso quando se produz algo como “é preciso valorizar mais os professores, a educação básica etc”. Ao mesmo tempo, num viés discursivo, sabemos que a linguagem não é transparente, justamente por ser atravessada pelos esquecimentos 1 e 2, e estes não são indiferentes em nosso material de análise, uma vez que o modo da instância governamental se inscrever na língua e na história, abre para possíveis sentidos que podem não ser os esperados pelo Ministério da Educação.

No efeito de ilusão de se poder dizer tudo, o sentido de saturação vai se produzindo na materialidade do documento por meio de regularidades como a

¹² Orlandi faz referência à definição trabalhada por Courtine (1984).

repetição das formas verbais “incentivar”, “contribuir”, “elevantar” e “inserir” que reforçam a necessidade de intervenção do Estado. Essa saturação pode ser identificada na leitura da Seção II – Dos objetivos, no Art. 4º, em seus sete incisos.

Para refletirmos sobre esse efeito da repetição, recorremos a Orlandi (2004), para quem a interpretação é feita entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No arquivo, a repetição congela e, no interdiscurso, a repetição “é a possibilidade de o sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2004a, p.68). Portanto, na paráfrase, temos a tentativa de estabilização/saturação/controlado dos sentidos, e, na polissemia, temos o deslocamento, o equívoco, o contraditório significando.

O inciso I “*incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica*” e o inciso II “*contribuir para a valorização do magistério*” produzem um efeito de sentido que aponta para uma falta, uma falha na “formação de professores” e na “valorização do magistério”, o que vem justificar a própria existência do PIBID de uma forma naturalizada, ideologicamente, em nossa formação social capitalista, na qual a educação está ligada a um imaginário calcado num fazer prescritivo na busca de resultados mensuráveis à semelhança de um sistema empresarial. Contudo, do lugar de onde nos posicionamos, consideramos que a educação é um processo e não um produto, como o intradiscurso do documento vai sinalizando em suas diferentes seções.

De acordo com Fedatto e Machado (2007, p.9), “a escola, como espaço de possibilidade da relação professor-aluno-conhecimento, constitui-se no e pelo confronto de sentidos”, portanto, o real da sala de aula é permeado de heterogeneidade, de instabilidade, sendo um espaço de litígio, da diferença, da polêmica, e, portanto, contrário a essa prescrição disseminada nas/pelas políticas públicas que projetam a fabricação de um consenso, cuja noção “tem sustentando todo um processo discursivo quando se trata de políticas públicas urbanas” (ORLANDI, 2010, p.6).

Ainda segundo a autora,

O consenso traz em si, e pelas suas definições no campo das ciências sociais, a noção de unidade, e constitui a base para se pensar os grupos humanos sem estacionar na ideia de um amontoado de indivíduos. Quando se pensa o consenso, se pensa a ligação que une a sociedade (ORLANDI, 2010, p.6)

Ao refletirmos sobre as políticas públicas, deve-se considerar a lógica consensual sobre a qual elas se sustentam que é a obtenção de uma “maioria” por meio de maior “participação” dos “excluídos” e das “minorias sociais” nos diferentes espaços sociais de convívio. No caso do documento em análise, por um efeito de evidência, o sentido de desvalorização do magistério vai sendo reforçado em dois aspectos: em um deles, há a necessidade de contribuição por meio do programa, a qual vem expressamente demarcada, no inciso II, como um dos objetivos do PIBID; o outro é que essa desvalorização, consensualmente cristalizada em nossa formação social, aponta para a falta de interesse para a carreira docente, sendo, portanto, necessário “incentivar a formação de docentes”. Essa necessidade posta no/pelo documento pode ser percebida como aceita por uma “maioria”, produzindo um consenso que se materializa nos discursos que circulam diariamente nas diferentes instâncias sociais, como as instituições educativas, tecnológicas, culturais, jurídicas etc (ORLANDI, 2010, p.7).

No que se refere ainda à formação de professores, é pertinente mobilizarmos as considerações feitas por Eckert-Hoff, ao afirmar que

Muito mais ensinar do que ensinar os professores a ensinarem, nosso estudo propõe que a formação de professores (inicial e continuada) parta de suas experiências, de sua vida, de sua história de vida, valorizando o que sabem, suas crenças, suas experiências, como um caminho de lidar com as heterogeneidades, com as diferenças que não podem ser apagadas, mas precisam ser trabalhadas, como rastros do outro na história de cada um” (ECKERT-HOFF, 2015, p.93-94)

Aliamos as ponderações de Eckert-Hoff (2015) com as inquietações trazidas por Fedatto e Machado (2007) para questionarmos o processo de estabilização trazido pelo discurso governamental e, por extensão, pelo discurso pedagógico que tem orientando/determinado as relações escolares e, além delas, a própria formação inicial ou continuada dos professores. Segundo Fedatto e Machado (2007), “a escola é um espaço político, espaço de confronto entre professores, alunos, suas necessidades, o conhecimento e a própria escola: conflito entre diferentes posições-sujeito”. “No entanto, no documento em análise, assim como na escola, busca-se uma “política de ação homogeneizadora, visando silenciar a contradição” (FEDATTO; MACHADO, 2007, p.10)

Nesse sentido, recorremos, também, à Orlandi (2010, p.6) para compreendermos os efeitos da produção do consenso, uma vez, que a autora aponta para uma consideração dessa produção como um modo para se resolver os conflitos sociais de forma satisfatória, desenhando sobre eles políticas que contemplem anseios e aspirações de uma coletividade. Contudo, ela nos adverte que, ao se produzir o consenso, produz-se a segregação: ou se inclui ou se exclui o sujeito no campo da sociabilidade, pois o que é característico da “representação das relações sociais contemporâneas é a segregação.

Trazendo essas reflexões para a formulação do documento, compreendemos que, ao se enfatizar a necessidade de melhoria na formação de professores, ou os sujeitos envolvidos com o PIBID (coordenadores, professores supervisores, pibidianos) se incluem nas prescrições estabelecidas pelo documento ou não “servem” para preencher esse espaço disponibilizado pelo instrumento jurídico que regula o funcionamento do PIBID. Há, portanto, uma tensão entre os sentidos de integração e segregação mobilizados no/pelo regulamento: ao mesmo tempo que o documento busca integrar, por meio de uma estabilização dos sentidos, ele não consegue apagar a heterogeneidade, a instabilidade, o confronto que são constitutivos tanto da educação básica quanto da universidade.

Na disputa de sentidos entre o homogeneizar e o segregar, os objetivos apresentados continuam enfatizando a falta de qualidade na formação docente em vigor, porque o seu princípio é, justamente, fomentar essa melhoria para a educação pública básica, por meio da universidade, como podemos ler no inciso III:

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Neste inciso, realizamos dois gestos de análise: inicialmente, se reitera o lugar que a universidade ocupa em relação à “qualidade da formação inicial” que precisa ser elevada e está “sob sua responsabilidade”, produzindo um efeito paradoxal ao apontar a existência de falhas/faltas em seu próprio funcionamento, ou seja, se o objetivo é elevar o que já vem sendo feito no contexto universitário, é porque esse contexto não tem propiciado o nível de qualidade esperado pela esfera governamental. Na sequência, “promover a integração entre educação superior e educação básica” faz ressoar novamente a falta, a inexistência de diálogo entre a universidade e a escola que, historicamente, é marcada, por exemplo, nas

dificuldades encontradas nas situações de estágio da formação inicial. A partir da experiência como professora de estágio há mais de 20 anos, é possível constatar as resistências que se configuram em decorrência do distanciamento sempre presente entre essas duas instâncias educacionais. Mais uma vez, portanto, o texto do documento se coloca como uma nova possibilidade de resolução de conflitos, apagando/silenciando um percurso histórico de diferenças e desencontros entre nível superior e educação básica.

Tais desencontros não são, entretanto, silenciados, tendo em vista que o próprio documento não consegue conter o deslize dos sentidos, considerando, além dos incisos já analisados, a formulação do inciso IV:

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.

Ao mencionar a necessidade de inserção dos licenciandos no espaço escolar, reforça-se o efeito de distanciamento entre a escola e a universidade, que é naturalizado por um trabalho da ideologia que mantém o *status quo* de cada instituição, no qual as posições não se alteram, no sentido de que à primeira cabe interpretar/receber/cumprir/executar o que é determinado pela segunda e, antes disso, formulado pela instância governamental, por meio de formação discursiva (FD) jurídica, com leis, regulamentos, regimentos que legitimam as políticas públicas e, neste caso, o PIBID.

Um outro gesto de leitura possível refere-se ao fato de que, ao ser inserido na escola, o acadêmico terá “oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”. Nesse momento, observamos que é conferida à escola uma responsabilidade de efetivamente ser o lugar do “novo” e do “tecnológico”, quando há, nas condições de produção da escola, uma falta latente quanto a laboratórios de informática ou qualquer outro recurso tecnológico, seja por falta de verbas governamentais, ou mesmo falta de capacitação para um uso efetivo das tecnologias no contexto escolar.

Assim sendo, é possível constatar, na formulação desse objetivo, projeções utópicas procedentes da instância governamental em relação à utilização de tecnologias como aparato necessário e agregador de conhecimento aos alunos, o qual proporcionaria uma possível relação de homogeneidade entre o aluno e seu professor. Tais projeções sob um efeito de evidência remetem a um interdiscurso dos benefícios relativos à Revolução Tecnológica, ocorrida em meados da década de 1970. Consoante ao discurso do referido recorte, o objetivo principal desse ato seria mesclar, ao ambiente físico-formativo escolar, a facilidade propiciada pela agilidade virtual, sendo ela capaz de não apenas contribuir com o processo educacional, mas gerar novos conhecimentos, recebendo, inclusive, um patamar de imprescindibilidade para a educação.

Ora, a partir das observações realizadas em sala de aula, tais anseios mostram-se ineficazes, em primeiro lugar pela precariedade de aparatos tecnológicos, como a “TV pen drive”, constantemente em manutenção, e os laboratórios de informática conglomerados de inacessibilidade, até à falta de conhecimento e disposição dos professores para a imersão em “novas estratégias” pedagógicas, regidas pela tecnologia. O funcionamento do interdiscurso tecnológico, como uma forma de facilitar o ensino, em destaque na formulação do inciso, busca conferir autonomia aos alunos e a seus professores, contudo tal independência se mostra, antes, ser fruto de prescrições metodológicas idealizadas no/pelo documento.

Indo para o trecho final do inciso, é interessante (re)pensarmos os sentidos que vão se constituindo em torno da prática escolar, uma vez que o conhecimento produzido na escola, ideologicamente, não é tido como legitimado porque é prático, mas, no/pelo PIBID busca-se um deslocamento nesse efeito e, concomitantemente, atribui-se ao professor da educação básica o encargo de “mostrar” essa prática como requisito para que haja uma melhor formação inicial dos licenciandos e, com isso, se propicie a “superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Cabe aqui nos perguntarmos pelos sentidos que o termo “processo” produz no texto governamental, uma vez que, como já dissemos anteriormente, na perspectiva discursiva, tomamos a educação como um processo, no entanto, não parece haver coincidência de sentidos entre a formulação “processo de ensino-aprendizagem” tão cristalizada/saturada em diferentes arquivos (memórias institucionais) que circulam nos livros, nos documentos oficiais, nos manuais, nos regulamentos, nas diretrizes, entre outros, em nosso país.

Com esse funcionamento prescritivo, há uma efeito de imposição de normas/regras/tarefas que os sujeitos professores e, também, a escola devem executar, já que ocupam um uma posição “de fragilidade”, por serem muitas vezes colocados como a-históricos, vazios, desprestigiados, e, agora, no/pelo PIBID, serão protagonistas das melhorias esperadas pelo Estado, uma vez que estão “instrumentalizados”, pela universidade, para fazerem o programa funcionar. Por esse entendimento, consideramos que, se há “problemas”, há culpados e esses mesmos culpados são convocados para resolver a situação de conflito/falta. O governo silencia, portanto, sua (não)participação/responsabilidade, uma vez que está legitimado pela posição que ocupa como autoridade que legisla sobre o que cada instituição (universidade e escola) deve assumir nesse “processo de ensino-aprendizagem”, calcado em um imaginário no qual educação é “fazer” para se alcançar resultados e metas. Esses sentidos vão se (re)construindo na textualidade dos objetivos, como é o caso do inciso V:

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Nesse objetivo, atribui-se às universidades o ato de incentivar as escolas públicas e mobilizar os professores da educação básica, de modo que eles assumam a função também de formadores dos licenciandos e, além disso, promovam a imagem de protagonista para a escola pública no tocante à formação inicial dos acadêmicos. Assim, as ações postas nos objetivos do documento produzem o efeito de dividir a tarefa entre a escola e a universidade, ou seja, esta última sabe o quê e o como fazer, e por isso vai ensinar à escola para que seus professores se tornem “co-formadores” e “protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”, produzindo, assim, um efeito de deslocamento benéfico da universidade para a escola, na formação de professores.

É interessante observarmos o modo pelo qual o documento vai sendo produzido e o jogo de sentidos que ele mobiliza para não se responsabilizar pelos resultados esperados, uma vez que ele desloca para a instituição escola e para os sujeitos professores a responsabilidade de dar certo, num constante movimento entre a formação discursiva jurídica e a formação discursiva educacional governamental, esta que vem se sustentando, ideologicamente, em repetições de termos como

“processo” para referir-se a um fazer prescritivo que não abre, efetivamente, condições para que o conhecimento se construa de uma forma processual, ou seja, “em processo”.

A posição conferida a esse professor produz um efeito de “salvador da pátria”, ao mesmo tempo em que o MEC/Governo Federal já fez a sua parte ao produzir o regulamento. Esse funcionamento nos remete às reflexões trazidas por Megid e Furlan (2009, p. 9), quando analisam as posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o controle exercido pelas Instituições, uma vez que estas são “pensadas como o resultado de uma história”, a partir de suas relações com a memória e a ideologia, produzindo “práticas que, aos poucos, vão se naturalizando, ou seja, passamos a vê-las como naturais e que determinam os discursos dos sujeitos que a elas se filiam”(MEDIG; FURLAN, 2009, p.13). Nesse sentido, as prescrições trazidas pelo regulamento do PIBID soam com naturalidade nas diferentes instâncias quando determinam o que os sujeitos professores devem fazer e, num movimento paradoxal, afirmam que eles devem ser “co-formadores” e “protagonistas”. No entanto, nos perguntamos: como ser protagonista e co-formador, se a divisão permanece? Sabemos que é pela relação de forças que se mantém entre a posição de quem produz a lei e a posição de quem deve executar a lei que o efeito de divisão continua funcionando. A forma como os objetivos e outras seções são textualizados mantém essa divisão.

Um outro aspecto desse funcionamento paradoxal do documento consiste na identidade que é projetada para esse professor, afinal, quem é esse sujeito professor que não tem contribuído para que os licenciandos não fossem “protagonistas” na carreira do magistério, antes da existência do PIBID? E mais, como esse sujeito professor pode ser esse co-formador num cenário de desvalorização/desprestígio da profissão docente? Temos aqui um jogo de sentidos quanto às formações imaginárias em torno do sujeito professor: ao mesmo tempo em que lhe é atribuída a imagem de protagonista, ou seja, aquele que irá ocupar uma posição central, de destaque na educação, não se apaga a imagem de profissional desvalorizado, desprestigiado, desqualificado que o próprio documento rememora ao reiterar continuamente a necessidade de elevar a qualidade docente.

São questões como essas que nos demandam a análise da formação discursiva que sustenta o regulamento do programa, uma vez que ele, sendo fruto de determinações histórico-ideológicas, vai determinando/dizendo o modo que esse

sujeito professor deve portar-se, e assim garantindo a sua legitimidade/autoridade no cenário educacional brasileiro, como é possível observar no inciso VI:

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os sentidos de negação e falta perpassam a formulação dos objetivos do documento, uma vez que esse inciso aponta para a necessidade de “articulação entre teoria e prática” e essa articulação será mediada pelo PIBID. Essa dicotomia existente entre teoria e prática ressoa, historicamente, na formação discursiva educacional, na medida que, de um lado, está a universidade como espaço autorizado para a produção e circulação das teorias, e de outro, a escola, como o lugar onde se deve colocar em prática o conhecimento produzido na universidade, ou seja, não é o lugar da produção de conhecimento, porém, pela memória institucionalizada que sustenta o PIBID, a teoria e a prática deverão ser pensadas em conjunto, de forma a estabilizar/equilibrar a relação que deve ser construída entre esses dois espaços.

Considerando as ponderações de Megid e Furlan (2009, p.12) sobre o lugar da ciência em nossa formação social, vemos que esta é “vista pela sociedade como um lugar de poder e de legitimação de dizeres”. Além disso, “seus métodos poucas vezes são questionados, mas seus resultados são amplamente divulgados pelas mídias e repercutem”. Nesse contexto, a informação científica que circula nas instituições de ensino superior é um dizer legitimado, que não é questionado no documento, uma vez que, por um efeito de evidência, se presume que o que falta é “apenas” a articulação entre teoria e prática e, a partir do momento que isso acontecer, as escolas e as IES terão condições de apresentar resultados, os quais, necessariamente serão atestados e divulgados em diferentes canais de comunicação. Essa contínua retomada da necessidade de mudança/melhora é manifesta também no inciso VII:

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre os instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Nesse último objetivo, o programa se coloca como fomentador dessa inserção dos acadêmicos na “cultura escolar do magistério”. Assim sendo, os sentidos em funcionamento no documento do PIBID instauram projeções imaginárias tanto do sujeito que assina o documento, o Presidente da Capes, se colocando como porta-

voz da universidade, e projetando imagens da escola - como contexto no qual o projeto deva ser implementado- e uma imagem do objeto discurso, o projeto PIBID. Esse jogo das imagens constitutivo do documento projeta uma posição-sujeito que vai determinar o que pode/deve ser dito ou não a partir do lugar que cada sujeito ocupa e das representações que faz de si, do outro e do referente.

Em se tratando da cultura escolar do magistério, o documento projeta a figura de um sujeito pragmático. Segundo Lagazzi (2003, p. 67), "as afirmações de Pêcheux (1990) sobre a necessidade de um sujeito pragmático moderno de estabilização do seu mundo". Marcado, conseqüentemente, por uma necessidade de homogeneidade lógica, o documento do PIBID não se abre para o equívoco, ainda que o programa esteja pautado em um diálogo entre Universidade e escola.

O imaginário, no qual a universidade- lugar reconhecido pelo saber- é aquela que encaminha o aluno-professor à escola e, por sua vez, a escola é o lugar no qual esse aluno, dotado de tais teorias/estratégias, vai se movimentar no sentido de compreender uma dada cultura, é tão eficaz que apaga justamente a relevância do contexto escolar como lugar que possibilita ao aluno redimensionar seu saber, deslocar a lógica teoria-prática e trabalhar num vai e vem entre prática e teoria, entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, deslocar a lógica teoria-prática seria (des)estabilizar os sentidos sedimentados que colocam a Universidade como aquela que tem uma missão e um papel de "levar um saber", posição legitimada e reconhecida ideológica e historicamente construída na relação com a memória e com os sentidos de "receber/ser preenchida por esse saber", que estão relacionados à escola. Tal redimensionamento de uma prática, na qual a universidade abre-se para uma interlocução com a escola, seria fundamental para que o lugar autorizado da Universidade fosse revisto: a escola também pode contribuir com saberes para a universidade.

O que funciona, neste caso, se sustenta em uma relação de poder/saber da ciência que é vista na sociedade como lugar de legitimação de dizeres. E essa imagem de Universidade como lugar de excelência, aquela que detém o saber e está autorizada para dizer "como se deve fazer" é determinada, como já dissemos, ideológica e historicamente. Portanto, a escola emerge como mera consumidora de "teorias" e modelos que a Universidade busca "aplicar", testar na escola.

Novamente, o sentido de prescrição é mobilizado na textualidade do documento, de forma a projetar um efeito de homogeneidade quanto ao funcionamento da cultura escolar, mesmo que não apague a heterogeneidade que a constitui, uma vez que a cultura de cada escola pode variar conforme suas condições de produção. O mesmo gesto de interpretação contempla a questão dos “instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” que são produzidos nos mais variados contextos em que as escolas estão inseridas. Também, nesse momento, é possível compreender que a escola e o professor são colocados como alvos na função de articular tanto a apropriação quanto a reflexão, apontados no inciso para “elevar a qualidade da formação inicial de professores”, já referida, incisivamente, no inciso III do mesmo artigo, projetando melhoria na formação dos acadêmicos.

3.2 Das características do projeto PIBID e dos subprojetos

Na continuidade da análise, observamos o movimento de sentidos que se instaura na própria conceituação do que é o PIBID. Na seção I, do capítulo I, Da definição, no Art. 1º, o PIBID é apresentado como um programa e, no Art. 2º, essa informação é reiterada. No entanto, no Art. 3º, já se menciona o termo “projetos” no âmbito das instituições de ensino superior (IES) e, no capítulo II, intitulado “Do projeto”, traz as características do projeto PIBID e dos subprojetos. Nosso entendimento é que o programa PIBID se constitui/se materializa na forma de projeto, um único projeto por instituição, formado de vários subprojetos, conforme os cursos de licenciatura envolvidos.

Portanto, é como programa e como projeto que o PIBID se corporifica ao longo do regulamento, com caráter institucional, uma vez que deve funcionar por meio de uma instituição de ensino superior (IES), conforme estabelecido no Art. 5º “*O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento*”. Ao definir o PIBID como pertencente a uma instituição, retomamos os apontamentos feitos por Mariani (1999, p.48) ao analisar os discursos institucionais. Para a autora, a noção de instituição geralmente é entendida como um “elemento cristalizado da estrutura social”. Nesse sentido, ela recorre à afirmação feita por Merton (apud Mariani, 1999, p.48), que “uma instituição ‘define, regula e controla os modos aceitáveis de se alcançar (...) objetivos culturalmente definidos, de propósitos e interesses, mantidos como objetivos

legítimos...”, recaindo sobre elas uma forte carga do controle social responsável por modelar as práticas sociais vigentes, ainda que reconheça que “esta imposição nunca se realize de forma absoluta” (MARIANI, 1999, p.48).

Nesses termos, justifica-se a pertinência de pontuarmos esse funcionamento institucional, uma vez que a formulação do Art. 5º retoma a legitimidade para “regular”, “controlar” que vem sendo conferida às instituições de ensino superior ao longo do documento. Ainda mais, um outro efeito de sentido que pode ser depreendido é o que se refere à limitação de “apenas um projeto em andamento” por universidade, desconsiderando a heterogeneidade das diferentes áreas de conhecimento/licenciatura e apontando, mais uma vez, para o sentido de estabilização/controlado exercido pelas instituições de forma já naturalizada pelo trabalho da ideologia.

Assim, trata-se de um documento que ocupa um lugar social e ideológico legitimado e que está autorizado a oficializar as regras que deverão ser seguidas e respeitadas por todos os participantes, conforme lemos na sequência, no *caput* do Art. 6º: *O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:*, ratificando, dessa forma, o efeito de prescrição que norteia sua constituição e enumera as características e dimensões que contemplam a iniciação à docência no imaginário do Ministério da Educação, ao longo de onze incisos que se seguem.

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

Esse primeiro inciso faz referência aos diferentes espaços físicos que podem constituir o cenário escolar, mobilizando um sentido de totalidade/universalidade no que se refere à abrangência das ações objetivadas pelo PIBID e, também, silenciando os conflitos constitutivos desse “contexto educacional” que é atravessado por diferentes formações ideológicas e discursivas que sustentam as relações de poder que são estabilizadas no/pelo discurso pedagógico/autoritário, garantindo, por exemplo, que “os alunos atuem dentro dos padrões de uma sociedade, e não no sentido de modificá-la” (BOLOGNINI, 2007, p.19).

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

Ao projetar o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar”, o documento projeta um sujeito que controla a linguagem, uma vez que ações/estratégias são relacionadas à ilusão de um sujeito intencional. É importante relembramos que na perspectiva da Análise de Discurso Materialista, o sujeito não tem acesso nem domínio da forma como os sentidos os afeta, “isso porque o sujeito, na seleção entre o dito e o não dito, não tem controle total de seu dizer e deixa resvalar sentidos indesejáveis” (DI RAIMO; PERON, 2010, p.324). Essa ideia ilusória de que aquilo que o sujeito diz só tem um significado é o esquecimento denominado número 2, que, conforme Orlandi (2012, p.35), “produz em nós a impressão da realidade do pensamento”, sendo, contudo, da ordem do pré-consciente/consciente (PÊCHEUX, 1997, p.117). A partir desse entendimento, questionamos a “intencionalidade pedagógica clara”, uma vez que não há como garantir que os sujeitos envolvidos com o PIBID tenham possibilidade de “captar as intenções” projetadas pelo Ministério da Educação.

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

Dentre as ações prescritas nesse inciso, destacamos o efeito de saturação pretendido pelo programa, ao mencionar a agregação de outros ambientes (culturais, científicos, tecnológicos, físicos e virtuais) à escola e à IES, como possibilidades de ampliação de “construção de conhecimento”. Essa tentativa de investir nesses espaços é vista/tida como alternativa para “despertamento de interesse”, “preenchimento de lacunas” e “resolução da falta”, uma vez que faltam recursos culturais, físicos, materiais, tecnológicos e, também, científicos, já que a escola não está autorizada, como a universidade, a produzir conhecimento científico.

No que se refere aos recursos tecnológicos, retomamos as reflexões de Coracini (2006, p.8) quando analisou o uso da tecnologia em sala de aula na rede pública estadual do Estado de São Paulo. Para ela, o discurso da pós-modernidade defende o ideal de unidade, sabendo que cada sujeito é individual, porém, tem o dever de adaptar-se à sociedade na qual está inserido, sendo ela inserida “numa situação política capitalista, contribuindo fortemente para a proliferação de verdades com base

em interesses – econômicos e mercantilistas- que fazem ver as novas tecnologias [...] como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente” (2006, p. 9).

Isso atrela-se aos conceitos desenvolvidos por Edgard Morin, em sua obra cultura de massas no século XX: o espírito do tempo (1969, p.49). Para o sociólogo, com a chegada da cultura de massas e suas tecnologias, todas as produções culturais foram adaptadas à filosofia do “máximo consumo”, exigida pelos grilhões do capitalismo. Assim, as indústrias prezam pela criação de toda sorte de produtos, visando atingir um público eclético e homogêneo, construindo uma nova cultura a partir dos recortes de outras culturas mais antigas.

Uma outra observação diz respeito às atividades a serem desenvolvidas “*em níveis crescentes de complexidade*”, nos permitindo fazer uma relação com postulados trazidos pelo behaviorismo, por exemplo, pois o ato de agregar outros espaços às instituições envolvidas com o PIBID produz um efeito de associação a estímulos externos que corroborarão para que o conhecimento vá se ampliando a partir de desafios crescentes e chegue, finalmente, a um resultado que será “a autonomia do aluno em formação”.

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

A participação dos acadêmicos bolsistas nas escolas é subsidiada, também, por uma bolsa mensal mantida pelo governo federal, por meio da CAPES. Na medida em que o programa do PIBID se relaciona ao oferecimento de bolsas de iniciação à docência a alunos que se dediquem à prática, com permanência de 8 horas semanais nas escolas públicas, podemos notar um deslocamento com relação a programas de bolsas vinculados a projetos de iniciação científica (no sentido de fomentar a pesquisa), prática bastante comum nas universidades e que, historicamente, se relaciona a uma legitimação do pesquisador e dos títulos acadêmicos no currículo profissional. O PIBID vai produzir justamente um novo lugar na formação do professor: um espaço no qual há recursos destinados à docência na escola pública e um fomento para que os alunos se dediquem a tal prática.

Reiterando uma divisão histórica entre o professor que ensina e o pesquisador que se volta ao fazer científico que está materializada na própria prática de formação na universidade, acreditamos que o Pibid deveria oferecer contextos nos quais fosse desestabilizado o binarismo professor versus pesquisador, que imobiliza justamente

a possibilidade de uma via de mão dupla: o professor que também pode ser pesquisador ou um pesquisador que se volta para o ensino.

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

Esse inciso, como os demais, faz ressoar sentidos ligados a um pragmatismo educacional calcado num constante fazer. Além de todas as atribuições já descritas nos incisos anteriores, espera-se que os sujeitos tenham, também, a capacidade para fazer uma “análise do processo de ensino-aprendizagem...”, e do modo como entendemos, deve reunir conteúdos da escola relacionados ao subprojeto, além de conhecimento sobre as “diretrizes e currículos educacionais da educação básica”. Considerando que o PIBID permite a participação dos acadêmicos desde o primeiro ano de graduação, nos perguntamos sobre quais são efetivamente as condições que esses sujeitos possuem para atender a essa prescrição. Pelo funcionamento do discurso jurídico, há a transferência das atribuições governamentais para a universidade como gestora dos subprojetos e, conseqüentemente, o apagamento dos sujeitos executores e da instituição escolar que será um dos objetos de análise. Entendemos que com o objetivo de verificar a relação entre as práticas realizadas na escola e o que é prescrito nas diretrizes para a educação básica, os sujeitos são projetados como “fiscais” para verificar se as práticas são condizentes com o que prescrevem os documentos como memórias institucionalizadas.

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

A necessidade de constante atualização quanto aos referenciais teóricos que possam sustentar as práticas pedagógicas no cenário educacional brasileiro soa como algo já cristalizado, naturalizado em nossa formação social. Logo, o sentido da falta é constitutivo na formação do sujeito professor da educação básica e o PIBID surge como uma possibilidade de preenchimento dessa falta por meio do efeito de uma suposta abertura que é conferida às universidades, mas não às escolas, pois a escolha dos referenciais teóricos a serem lidos e discutidos será feita pelas IES e à escola caberá apenas legitimá-las.

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

No rol das atribuições relacionadas à escola, os sujeitos executantes também precisam cotejar as análises de práticas pedagógicas que forem observando/realizando com a “prática e experiência dos professores”, além de articular essas práticas com os saberes que esses professores possuem. Ao refletirmos sobre esse inciso, retomamos os apontamentos feitos por Pfeiffer (2010, p. 85-86) quanto às políticas de ensino que, semelhantes às políticas públicas em geral, “são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado” e se sustentam pelo gesto da adaptação. No caso do PIBID, busca-se, por meio da formação discursiva jurídica, uma adaptação/adequação do universo escolar que precisa ser saneado para que haja “melhoria na qualidade da educação básica”.

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos.

A formulação desse inciso produz uma concepção de educação como testagem, incluindo a “execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas”. Pelo viés discursivo, não se concebe o cenário educacional por meio de estratégias, uma vez que, ao se falar em estratégia, se prevê um sujeito que controla a linguagem, com a ilusão de administração dos sentidos. Assim sendo, ao se definir “um passo a passo”, há o efeito de apagamento das diferenças constitutivas do espaço escolar: a heterogeneidade na formação social dos sujeitos que convivem na escola, as condições de produção dos conteúdos selecionados, os conflitos entre professores e alunos, enfim, a polissemia.

Na busca do efeito de completude para se resolver os problemas educacionais, as práticas prescritas apontam para o fato de que, se os sujeitos seguirem o que é instituído pela lei, eles chegarão lá (na melhora, na qualidade). Entretanto, o efeito de generalidade também vai se construindo, uma vez que os incisos trazem as características e as dimensões que devem ser executadas na escola, mas deixam em suspenso os possíveis sujeitos que devem pôr o PIBID em funcionamento. Eles não

são chamados ao diálogo e são apenas nomeados genericamente como parte do programa, embora sejam seu executante, indicando um trabalho de interpelação ideológica do estado. Quem seriam esses sujeitos: seriam os pibidianos, os professores supervisores, os coordenadores de área, ou todos juntos?

Ainda mais, é pertinente destacarmos que a parte final do inciso retoma o uso de tecnologias na educação, já abordado no inciso IV, do Art. 4º e no inciso III, do artigo em análise (Art.6º). Para Coracini (2006), graças a essa nova cultura defendida nas escolas como a verdadeira, não pelo caráter facilitador e sim capitalista, o ensino é vítima de um paradoxo vivido pelos professores da rede pública: ao mesmo tempo em que devem se adaptar à tecnologia, pela legitimação do discurso sobre a tecnologia ser indispensável, sentem rejeição por ela, graças às frustrações causadas pela falta de intimidade e ao receio de serem subjugados em seus conhecimentos:

Legitimado pelas pesquisas científicas que o embasam, esse desenvolvimento assume, no imaginário de professores, valor de verdade e, como decorrência, a partir de um processo de naturalização, ganha o status de necessidade. O efeito de naturalização das chamadas novas tecnologias, como base para um desempenho pedagógico de qualidade, instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em que sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja atribuído pelo imaginário social, se vê questionado. (CORACINI, 2006, p.8).

Tal naturalização, descrita acima, soa como evidente no inciso em análise: o professor, visto como um mediador pedagógico entre a tecnologia, ensino e aluno, precisa ater-se às prescrições previamente ordenadas pela instância governamental, por meio de um discurso de autoridade proveniente da ciência, pautado e legitimado pelas conquistas tecnológicas, as quais são tidas como “a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente ‘para além’ da modernidade”.(CORACINI, 2006, p.9).

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

Novamente, identificamos o sentido de instrumento mobilizado pelo programa que funciona como uma memória institucional que, segundo Orlandi (2013, p.4) é

aquela que “não esquece e alimenta a ilusão da ‘literalidade’, acentuando a ilusão de transparência da linguagem, sustentada pelas instituições, lugares por onde circula o discurso documental e que servem a sua manutenção e estabilização”. É por meio dessa memória/arquivo que o efeito de unidade e completude vai se construindo num movimento circular, uma vez que o intradiscurso do regulamento traz essa repetição constante de estruturas linguísticas semelhantes apontando sempre para um mesmo lugar: a escola.

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

Nesse inciso, o efeito de instrumento que o programa vem construindo em nosso percurso de análise é reforçado pelo fato de que é preciso sistematizar e registrar o acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas na escola, sendo possível entender que, novamente, há uma imposição/direcionamento que encaminha para uma homogeneização, peculiar ao discurso pedagógico/autoritário, no sentido de construir uma espécie de banco de dados com resultados que permitem aferir os resultados alcançados no/pelo PIBID.

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

A formulação desse inciso retoma, mais uma vez, a imagem do PIBID como instrumento que representa a instituição governamental no espaço escolar, suscitando procedimentos metodológicos e ações que devem ser realizadas com a finalidade de se chegar ao efeito de completude que é a qualidade do ensino. Ao falar de metodologia, Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009) afirmam que, num viés discursivo, “a questão da metodologia deixa de ter um caráter de fundamento central na prática do ensino, sendo considerada como um dos elementos que fazem parte da relação do sujeito (professor e aluno) com a língua”. Nesse sentido, é preciso lermos o regulamento do programa compreendendo que a linguagem não é transparente e que é preciso desfazer alguns dos imaginários que sustentam a demanda pelo sentido único e verdadeiro, o qual, por um efeito de evidência, produz a ilusão de que, ao se ler o documento, todos têm condições inequívocas de fazê-lo corretamente.

Nessa tensão entre o sentido único e os deslocamentos, entendemos que o que o documento tende à paráfrase em relação à manutenção de um sentido único, autorizado e não abre para possibilidade de que outros sentidos sejam produzidos no que diz respeito ao funcionamento da política de incentivo à docência. No entanto, quando se dá a transferência de um domínio político para o domínio da universidade, a dimensão técnica do programa é ressignificada, havendo, aí, uma possibilidade de o sentido deslizar.

Cada universidade dá uma configuração que lhe é cara ao projeto, conforme a perspectiva teórica escolhida (AD, Linguística Textual, Teoria dos Gêneros etc). Assim, entendemos que o programa PIBID contextualizado em cada instituição vai produzir efeitos nas condições de produção relacionadas a cada uma. Portanto, há um jogo de sentidos, no qual o documento estabiliza, controla, produz um consenso e, no entanto, essa implementação do projeto vai produzir uma dada dispersão, com diferentes possibilidades de inscrição dos sujeitos em campos teóricos distintos.

O documento prescreve o que se deve fazer, direcionando as instituições que deverão seguir tais normas; e as instituições, por sua vez, produzirão um outro efeito-verdade. Como lugar legitimado do saber, a universidade vai redizer à escola o que deve ser feito, à luz de uma teoria que sustenta o projeto. Ao mesmo tempo que há unidade, há dispersão; ao mesmo tempo que a política produz um sentido autorizado para a política, a universidade (re)significa esse sentido na relação com um saber, sendo a escola o lugar onde a política precisa se materializar e o projeto "assumir" uma configuração. A escola, esvaziada de saber ou tida como "contexto" e não como produtora de saberes, assume uma função passiva.

Nesse cenário, o programa PIBID funciona como diretriz maior, um parâmetro. O projeto é a materialização desse programa, de acordo com cada condição de produção das universidades, institutos e instituições envolvidas. O programa possui, portanto, um sentido da ordem do político-jurídico e o projeto já se inscreve em um domínio educacional, de prática. Lembrando do jogo entre os vocábulos programa/projeto já mencionado na análise, o PIBID é uma política e os projetos funcionam como práticas de intervenção, mas estão sob o controle da universidade, que é a legitimada a produzir conhecimento que funciona como "verdade".

A escola ocupa, portanto, uma posição de passividade na tríade governo-universidade- educação básica, rememorando, por meio dos objetivos do programa,

representações que colocam a profissão professor como desprestigiada, pouco procurada e desejada, tanto pela desvalorização salarial, quanto pela perda de um status que a profissão teve em outras épocas- dentro das condições de produção brasileiras-, pois em outros países e culturas o professor já tem outro reconhecimento e, além disso, a desmotivação de docentes também por problemas ligados à indisciplina, a desinteresse dos alunos, à falta de apoio dos governos.

Assim sendo, as palavras de Coracini (2003b, p.14) soam pertinentes, uma vez que segundo ela, “pensar a identidade do sujeito-professor numa época em que ela parece perdida, em meio a um contexto de perdas- perda de poder aquisitivo, perda de reconhecimento, perda de respeito, perda de ânimo- é um desafio que estamos enfrentando não na busca de unidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No gesto de análise aqui realizado, muitas são as inquietações que nos perpassam e, justamente por isso, sabemos que o ato de formular um fecho é apenas ilusório. Nessa ilusão necessária, ponderamos que refletir sobre o funcionamento de um programa de incentivo à docência e de melhoria e inovação da educação básica envolve pensar justamente como se produz a relação entre Conhecimento, Estado e Sociedade.

O PIBID como política de formação inicial e ao mesmo tempo voltada para uma melhoria do ensino está ancorado em um discurso jurídico/governamental que apaga o político e as diferenças. O programa parece atender de forma inequívoca a todas as escolas, instituições e professores em formação.

Nesse entendimento, as palavras de Bressanin (2013, p.3) corroboram quando a autora afirma que “a prática consensual posta pelas políticas públicas de ensino, por meio do discurso da igualdade, coloca a divisão social como um reflexo de diferenças individuais de capacidades cognitivas, apagando o próprio processo que produz essa divisão”. Nesse sentido, é possível dizer, segundo a autora, que a formação profissional deixa de ser um dever do Estado e se transforma numa obrigação do indivíduo, no nosso caso, dos pibidianos, dos professores supervisores, dos coordenadores.

Pfeiffer (2011, p. 55) traz uma reflexão que nos instiga a pensar no papel de uma política educacional que traz um efeito de igualdade na/para a educação e a formação docente, remetendo à pergunta-problema da pesquisa. Segundo a autora, os sentidos republicanos de igualdade reverberam, por meio de uma repetição, na memória sempre atualizada da educação, apontando para um efeito de concessão, no qual todos têm acesso. Contudo, nem todos têm acesso, uma vez que a meritocracia ratifica que o lugar social ocupado pelos sujeitos é definido pelo talento de cada um

Portanto, o efeito que se produz, em meio a uma política educacional, é a de que todos os professores chegarão lá (a esse ideal de formação completa). Conforme a autora nos ensina, é preciso “escapar ao imaginário estabilizado de que não importam as diferenças dessas abordagens, todas elas se inserem em uma sociedade democrática” (PFEIFFER, 2011, p. 155).

Em termos de formulação do documento, observamos que esse texto organiza os discursos de textos anteriores, como a própria LDB, as portarias e decretos relacionados à implantação do programa, havendo, portanto, uma orquestração dessas vozes. Nesse contexto, a questão da constituição dos sentidos tem relação com a memória do dizer, tanto na relação com um já-dito no qual a educação precisa ser melhorada e inovada, a docência incentivada, quanto no que se refere às formas como o saber é distribuído na nossa sociedade.

De acordo com Pfeiffer (2007, p.19), "a Instituição tem uma forma própria que é a da escrita e do saber. Há assim, uma indissociabilidade entre a Instituição, o saber e a escrita. O processo de institucionalização toca, pois, o espaço político-social". Ainda que a autora aborde a questão da institucionalização da Linguística, pensar como um documento institucionaliza uma política pública de formação docente também demanda considerar como esse documento ocupa um lugar determinado para produzir os sentidos que regem o programa, seus objetivos e seu *modus operandi*.

Portanto, no gesto de análise realizado, nos perguntarmos sobre o próprio funcionamento do "institucionalizar" uma política voltada à formação inicial de professores, documento assinado pelo presidente da Capes que representa a autoridade dentro da instituição. Esse documento constrói discursivamente posições para o professor como profissional vinculado a um compromisso com a docência na escola pública (educação básica).

O texto silencia outras práticas relacionadas à formação de professores que os colocam na prática da pesquisa, o que se relaciona às condições da formação acadêmica atuais nas quais os estudantes estão, desde a graduação, em busca de programas de pós-graduação ou interessados em tradução e não diretamente envolvidos com a carreira de professor.

Assim, podemos notar o intercruzamento de dois domínios: o primeiro ligado ao fomento financeiro (graças à destinação de bolsas aos participantes do programa) e o segundo ligado à formação profissional nas licenciaturas. Um movimento em que a formação profissional necessite também do recurso, de verbas no sentido de "financiar" a construção de uma prática profissional. De fato, as condições sócio-históricas ligadas a um imaginário no qual o professor é desprestigiado e desmotivado se relacionam ao programa que tenta aparar tais arestas.

O documento discursiviza sentidos ligados à necessidade urgente de uma formação profissional voltada para a escola pública (o que já silencia a particular no bojo da reflexão). Em vez de o aluno da licenciatura enveredar pela pesquisa e vida acadêmica, o programa se posiciona no sentido de cumprir um papel de propiciar ao professor em formação o exercício da prática docente em contextos reais. Outrossim, o programa está atrelado a uma demanda na educação: melhorar a qualidade. Podemos notar que a portaria coloca em cena representações sobre a educação pública brasileira como de baixa qualidade, com índices aquém do esperado.

A partir desse entendimento, podemos afirmar que a pesquisa aqui desenvolvida nos mostra que o documento contribui para a produção de um efeito de uma univocidade das ações a serem implementadas em instituições de todo o país. Assim as diferenças são apagadas e as contradições silenciadas. As ações se pautam na prescrição que deverá atingir os sujeitos de forma igual. Há diferenças entre regiões, instituições federais e estaduais, universidades e institutos. Portanto, compreendemos que o programa PIBID não vai produzir essa homogeneidade esperada, uma vez que ele é institucionalizado nas universidades e institutos na relação com cada condição de produção específica. Seria o mesmo e o diferente, pois há um funcionamento comum mas há a diferença.

Contudo, é pertinente pontuarmos que os gestos analíticos aqui esboçados não esgotam os efeitos de sentido que a textualidade do regulamento pode produzir. Assim sendo, entendemos que o intento de refletir discursivamente sobre o documento foi alcançado mas não saturado e, por isso, está aberto para novos gestos de interpretação para todos aqueles que, de uma maneira ou outra, são interpelados a pensar sobre os sentidos ligados à formação de professor que circulam no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 2001.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 2001.
- ALVES, N. Formação do jovem professor para educação básica. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, 1986.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. 2002. 199p. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.
- BOLOGNINI, C. Z. (org.). **A língua inglesa na escola**. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2007. (Série Discurso e Ensino)
- _____.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S.(orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino)
- _____. (org.). **O cinema na escola**. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2010. (Série Discurso e Ensino)
- _____. (org.). **A leitura no cinema**. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2011. (Série Discurso e Ensino)
- _____. (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Discurso e Ensino).
- BRESSANIN, J. A. Políticas públicas de ensino no Mato Grosso. **Anais VI SEAD**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Educação básica. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A_provaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 08 nov. 2016.
- CARROZZA, N. G. V. **Publicidade: o consumo e sua língua**. 2010. 154 p. Tese de Doutorado - UNICAMP, Campinas, SP.
- CORACINI, M. J. F.(org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995.
- _____. Pós modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. In: **Alfa**. São Paulo, 2006. p. 7-21. v.50.

CORACINI, M. J. F. (Org.); BERTOLDO, E. S. (Org.). **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática**: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2003a.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. 1ª. ed. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora ARGOS, 2003b. 385 p.

DI RAIMO, L. C. F. D; PERON, A. P. A(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa em conflito: entre o discurso de futuros professores e os documentos oficiais. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p. 319-345, jul./dez. 2010.

DI RENZO, A. M. As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola. In: **Letras**. Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 325-337, jan./jun. 2014

CORACINI, M. J. R. F. (Org.); BERTOLDO, E. S. (Org.). **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática**: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria **.O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2002.

_____. O discurso do sujeito-professor em formação: (des) construindo subjetividades. In.: **Cedes**. Campinas, v.35, n.95, p.91-106, jan.-abr., 2015.

FEDATTO, C. P.; MACHADO, C.P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C.Z. (org.) **O cinema na escola**. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2007. (Série Discurso e Ensino).

FERREIRA, M. C. L. (Orientadora); GODOY, A. B. de. [et al] (Bolsista de Iniciação Científica). **Glossário de termos do discurso**: projeto de pesquisa: a aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001). Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2013. 24 p.

FURLAN, C. C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento em sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZY, S. (orgs.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

INDURSKI, F. **Análise do discurso no Brasil**: Mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. 400 p.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. O recorte significativa da memória. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L; MITTMANN, S. (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009, p.67-78.

_____. A materialidade significativa em análise. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D; CHIARETTI, P. (orgs.) **A Análise do Discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a. p.311-324.

_____. A sala de aula e o alhures. Circulando pela linguagem entre práticas e teorias. In: **Revista Letras**, n. 27, julho/dezembro de 2003. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELO BRANCO, L. K. A. (org.) **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011b. p.401-410.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad, Eni P.Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. Discurso e instituição: a imprensa. In: **Rua**. Campinas, v.5, p.47-61, 1999.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Tradução de Maura R. Sardinha. Rio de Janeiro: Forense, 1969. 208 p. Traduzido de: L'esprit du temps: Essai sur la **culture** de masse.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês et al. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e texto**. Campinas, Pontes, 2005.

_____. (org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **O papel da memória**. Trad. de José Horta Nunes. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4.ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2009.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F; HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani, Eni P. Orlandi et al. 3.ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p.163-252.

PFEIFFER, C.C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 185p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. Políticas públicas de ensino. In: In: ORLANDI, E (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: RG Editora, 2010. p. 11-42.

_____. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, 53(2), p.149-155, jul./dez. 2011.

_____. Língua e sujeito na escola. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (orgs.) **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p.131-140.

RODRIGUES, E. A. et al. **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011.

SCHERER, A.E. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2002.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267p. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Sujeito, escrita, história: a Letras e as letras. In: MARIANI, Bethania et al. **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Clara Luz, 2006. 224 p.

SILVA, A. M. de O. C. NATIVIDADE, Simone. Políticas públicas no Brasil: Análise discursiva da leitura em documentos oficiais em interface com a ideologia neoliberal. In.: **VI seminário de estudos em análise do discurso**. Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2013.

VENTURINI, M. C. **Imaginário urbano**: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. 280p.

ANEXO

PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, resolve:

Art. 1º Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Art. 2º O Regulamento ora aprovado estará disponível, a partir desta data, no endereço: www.capes.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Art. 4º

Fica revogada a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES



ANEXO I

REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS

Seção I – Da Definição

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do Pibid:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II

– contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

CAPÍTULO II – DO PROJETO

Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos

Art. 5º O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido; III – atividades de socialização dos impactos e resultados;

IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 8º É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

Art. 9º O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura.

§1º As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.

§2º Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.

§3º As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.

Art. 10. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo: I

– 05 (cinco) estudantes de licenciatura;

II – 1 (um) coordenador de área;

III – 1 (um) supervisor.

Seção II – Da Seleção do Projeto

Art. 12. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes.

Art. 13. O projeto institucional deverá conter:

I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;

II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;

III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;

IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;

V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;

VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta.

Art. 14. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

I – análise técnica: análise da formalidade, que será realizada pela área técnica do programa, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao Pibid, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

II – análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB), composta por especialistas na área de formação de professores.

Art. 15. A comissão *ad hoc* avaliará: I

– a relevância das propostas;

II – a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos;

III – a implementação, execução e avaliação do projeto institucional;

IV – a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange;

V – os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais;

VI – outros critérios exigidos em edital.

Art. 16. Após a análise, a comissão *ad hoc* poderá recomendar:

I – aprovação integral: para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida;

II – aprovação com recomendação: para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida;

III – aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados;

IV – não aprovação.

Art. 17. A seleção final considerará a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 18. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da Capes para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U.

CAPÍTULO III – DOS REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 19. Pode participar do Pibid instituição habilitada de acordo com cada edital e

I – possua curso de licenciatura legalmente constituído; II

– tenha sua sede e administração no país;

III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

CAPÍTULO IV – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Art. 20. São consideradas instituições envolvidas no Programa Pibid: I

– a Capes;

II – a instituição de ensino superior;

Art. 21. São atribuições da Capes:

I – realizar chamada pública para seleção de novos projetos;

II – elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do programa, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;

III – transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira;

IV – acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto;

V – promover, junto às instituições participantes, a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento visando garantir a qualidade do programa;

VI – decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto;

VII – analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeira e técnica, respectivamente.

Art. 22. São atribuições da instituição de ensino superior:

I – oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na instituição, conforme art. 13, inciso VII;

II – nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional;

III – zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto; IV – cumprir as normas e diretrizes do programa;

V – assessorar no processo de seleção dos bolsistas, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;

VI – nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes;

VII – apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;

VIII – divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

IX – informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

X – assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;

XI – inserir o Pibid no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congênere;

XII – disponibilizar endereço eletrônico institucional para o Pibid;

XIII – emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

Parágrafo único. A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, redução de carga horária dos coordenadores, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes de licenciaturas não contemplados com bolsa do Pibid, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros.

CAPÍTULO V – DO FINANCIAMENTO

Seção I – Dos Tipos de Apoio Concedidos

Art. 23. A Capes concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do Pibid.

§1º Os tipos de apoio concedidos e os valores máximos para cada categoria econômica (custeio ou capital) serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes.

§2º A Capes regulamentará, por meio do Manual de Orientações para Execução de Despesas, os itens financiáveis e a forma de execução das despesas.

§3º Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do programa.

Seção II – Dos Recursos de Custeio

Art. 24. Os itens de custeio financiáveis são:

I – material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64;

II – outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o Pibid;

III – outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;

IV – diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;

V – passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

§1º Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.

§2º Despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limitadas:

I – aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s);

II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao Pibid da IES;

III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do Pibid realizado na IES.

§3º Os valores solicitados para diárias, serviços de hospedagem e passagens e despesas com locomoção não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total do recurso de custeio aprovado para o projeto.

§4º A aquisição de combustíveis para deslocamentos somente será permitida para uso em veículo da instituição e com o objetivo de realizar visitas relacionadas ao projeto ou para participação em eventos acadêmicos.

§5º Conforme art. 6º da Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, “a despesa com confecção de material por encomenda só deverá ser classificada como serviço de terceiros – pessoa física ou pessoa jurídica – se o próprio órgão ou entidade fornecer a matéria-prima”; caso contrário, a despesa deverá ser classificada, conforme o caso, como material permanente ou como material de consumo.

Art. 25. Os itens de custeio não financiáveis são: I

– contratação de consultorias;

II – pagamento a estagiários, recepcionistas e secretários;

III – pagamento a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assistência técnica, conforme determinam a Lei de Diretrizes Orçamentárias da União e o Decreto Federal nº 5.151/2004;

IV – contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal) ou vinculadas à instituição de ensino superior executora do Pibid;

V – serviços de internet, luz, água, telefone, correios, limpeza, ou quaisquer serviços de rotina, os quais são entendidos como despesas de contrapartida obrigatória da instituição de ensino superior;

VI – aquisição de material de limpeza e higienização para a IES ou para as escolas participantes do Pibid;

VII – aquisição de gêneros alimentícios para consumo, como bebidas de qualquer espécie, pagamento de coquetéis, almoços e jantares, exceto nos casos previstos nos

§§ 1º e 2º deste artigo;

VIII – ornamentação, shows ou manifestações artísticas de qualquer natureza; IX – obras civis;

X – aquisição ou confecção de brindes de qualquer espécie: sacolas, mochilas, bonés, chaveiros e bóttons;

XI – placas comemorativas;

XII – troféus e medalhas (salvo quando de baixo custo e para atividades educacionais);

XIII – aquisição de auxílio-transporte ou seu pagamento em pecúnia;

XIV – despesas com finalidades diversas não estritamente relacionadas ao projeto institucional apoiado.

§1º Será permitida a aquisição de gêneros alimentícios e de produtos de limpeza quando se destinarem a atividades experimentais dos projetos.

§2º Será permitida a aquisição de lanches para alunos da educação básica quando realizarem atividades extraclasse, em contraturno ou nas férias escolares, promovidas pelo Pibid.

Seção III – Dos Recursos de Capital

Art. 26. Os itens de capital financiáveis são:

I – equipamentos e material permanente: aqueles que, em razão do seu uso corrente, não perdem a sua identidade física e/ou têm uma durabilidade superior a dois anos, tais como:

- a) coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica;
- b) equipamentos de processamento de dados;
- c) equipamentos para áudio, vídeo e foto;
- d) outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas.

§1º É necessário que a solicitação de equipamentos e material permanente demonstre relevância para a execução do projeto.

§2º Os equipamentos e os materiais permanentes adquiridos com recursos do programa deverão usados exclusivamente nas atividades do Pibid e de forma coletiva.

§3º A instituição deve comprometer-se a incorporar ao seu patrimônio os bens permanentes adquiridos para execução do projeto, bem como cumprir todas as estipulações pertinentes de acordo com legislação vigente.

CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

Seção I – Das Modalidades e Duração da Bolsa

Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica; V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

Parágrafo único. Os valores da bolsa de cada modalidade serão definidos pela Capes em norma específica.

Art. 28. A duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão:

I – as bolsas de coordenação e de supervisão terão duração de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.

§1º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto/subprojeto.

§2º O bolsista de iniciação à docência não poderá receber a bolsa Pibid por período superior ao máximo estabelecido, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.

Seção II – Do Quadro de Bolsas

Art. 29. Será concedida 1 (uma) bolsa de coordenação institucional por projeto.

Art. 30. Serão concedidas bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, até o limite de 3 (três) concessões, observados os critérios constantes do Anexo II.

Parágrafo único. Para instituição *multicampi* será permitida a concessão de até 4 (quatro) bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, caso o projeto envolva 4 (quatro) ou mais *campi*, observados os critérios constantes do Anexo II.

Art. 31. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao quadro de concessão do Anexo II.

§1º Para assegurar a qualidade na execução e no acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos:

I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;

II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.

§2º Caso o projeto institucional possua um único subprojeto com no máximo 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência, não haverá concessão de bolsa de coordenação de área; ficando a coordenação do subprojeto a cargo do coordenador institucional, observados os requisitos definidos nos arts. 33 e 34.

Art. 32. O quadro de bolsas será definido pela Capes quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas neste regulamento e a análise de mérito da proposta.

§1º A IES poderá solicitar alteração do quadro de bolsas aprovado, anualmente, nas condições estabelecidas pela Capes, desde que esteja em situação regular na entrega de relatórios e nas prestações de contas parciais.

§2º O quadro de bolsas poderá ser alterado pela Capes, durante a execução do projeto, caso a instituição não atenda ao disposto no art. 31.

Seção III – Dos Requisitos dos Bolsistas

Art. 33. Para concessão de bolsa de coordenação institucional e coordenação de área de gestão de projetos educacionais, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

I – possuir título de mestre ou doutor;

II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;

III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;

VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

a) orientação de estágio em curso de licenciatura;

b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;

c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;

d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;

e) produção na área.

VII – possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;

VIII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

Parágrafo único. O atendimento aos requisitos para concessão da bolsa será verificado pela Capes por meio de análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 34. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;

II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;

III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

- V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção na área.

VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 35. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;
- II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;
- IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

Art. 36. Para concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES.

§1º O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que:

- I – não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;
- II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

§2º A instituição participante do Pibid não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º.

Art. 37. A critério da IES, poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

Parágrafo único. Os participantes definidos no caput não poderão ser beneficiários de qualquer auxílio financeiro concedido pela Capes/Pibid.

Seção IV – Das Vedações

Art. 38. É vedado:

I – conceder bolsa a quem estiver em débito de qualquer natureza com a Capes ou com outras instituições públicas de fomento;

II – conceder bolsa a quem estiver em período de licença-prêmio, maternidade ou médica acima de 14 dias;

III – acumular bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa concedida pela Capes ou por qualquer agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou de instituição pública ou privada, salvo se norma superveniente dispuser em contrário;

Parágrafo único. Não se aplica ao disposto no inciso III do caput, a percepção de bolsa Pibid e:

I – bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni), exceto se o aluno também for beneficiário de bolsa permanência;

II – bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, desde que a concessão não implique a participação do aluno em projetos ou quaisquer outras atividades acadêmicas.

Seção V – Dos Deveres dos Bolsistas

Art. 39. São deveres do coordenador institucional:

I – responder pela coordenação geral do Pibid perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes;

II – acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;

III – acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no Pibid;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;

VI – comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;

VII – elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;

VIII – articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar;

IX – responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da Capes, mantendo esse cadastro atualizado;

X – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;

XI – manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto;

XII – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do Pibid;

XIII – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

XIV – comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;

XV – promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;

XVI – enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

XVII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes e pelas instituições participantes do programa;

XVIII – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;

XIX – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;

XX – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

XXI – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; e

XXII – compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Art. 40. São deveres do coordenador de área de gestão de processos educacionais:

I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;

II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;

III – promover reuniões periódicas com a equipe do programa;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;

VI – representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber;

VII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

VIII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e;

XIX - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Art. 41. São deveres do coordenador de área:

I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;

II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;

IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;

V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;

VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;

VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;

IX – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pela IES à qual está vinculado;

X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;

XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;

XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Art. 42. São deveres do supervisor:

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;

V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa;

VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do

MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência: I

– participar das atividades definidas pelo projeto;

II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;

IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – assinar Termo de Compromisso do programa;

VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);

VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;

VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;

IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.

Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

Seção VI – Do Cadastro e Pagamento das Bolsas

Art. 44. O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas Pibid serão realizados por meio de sistema disponibilizado pela Capes.

Art. 45. É de responsabilidade do coordenador institucional efetuar o cadastro dos bolsistas nas condições e prazos estabelecidos pelo programa.

Art. 46. Os documentos exigidos pela Capes para cadastro dos bolsistas nos sistema deverão ser mantidos por até 20 (vinte) anos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente:

I – edital e resultado da seleção;

II – termos de compromisso assinados.

Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, solicitar os documentos citados nos incisos I e II, bem como documentos adicionais dos bolsistas.

Art. 47. O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela Capes.

§1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês, caso contrário não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade.

Art. 48. O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 49. A Capes não fará pagamento retroativo de mensalidade, exceto nos casos estabelecidos no Manual de Concessão de Bolsas do Pibid.

Seção VII – Da Suspensão

Art. 50. A suspensão da bolsa consiste na interrupção temporária do pagamento da mensalidade do Pibid.

§1º O período máximo de suspensão da bolsa será de até 2 (dois) meses.

§2º É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 51. A bolsa será suspensa pelo coordenador institucional nos seguintes casos:

I – afastamento das atividades do projeto por período superior a 15 (quinze) dias; II

– para averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas;

III – para averiguação de descumprimento de normas do Pibid.

§1º Professor em gozo de licença prevista na Lei nº 8.112/1990 ou no Decreto-lei nº 5.452/1943 que demandar o afastamento das atividades laborais na IES ou na escola por período superior a 15 (quinze) dias deverá, igualmente, afastar-se das atividades do projeto Pibid.

§2º Apenas nos casos previstos nos incisos II e III, a suspensão poderá ser feita pela Capes.

§3º Nos casos dos incisos II e III o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação da suspensão da bolsa.

Seção VIII – Do Cancelamento

Art. 52. A bolsa do Pibid será cancelada pelo coordenador institucional, com anuência do coordenador de área, quando couber, nos seguintes casos:

- I – licença ou afastamento das atividades do projeto por período superior a 2 (dois) meses;
- II – descumprimento das normas do programa;
- III – desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;
- IV – trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso (apenas para o bolsista de iniciação à docência);
- V – comprovação de irregularidade na concessão;
- VI – término do prazo máximo de suspensão da bolsa, quando não houver reativação;
- VII – encerramento do subprojeto ou projeto;
- VIII – término do prazo máximo de concessão;
- IX – a pedido do bolsista.

§1º Caso a licença ou o afastamento previstos no inciso I ocorram em função da maternidade, a bolsista terá assegurado o retorno ao projeto, respeitadas as normas do programa.

§2º Para efeito do disposto no inciso IV, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§3º Nos casos dos incisos II e III o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação da suspensão da bolsa.

Seção XIX – Da Devolução da Bolsa

Art. 53. São consideradas razões para a devolução da bolsa: I

- pagamento de valores a maior;

II – pagamento indevido;

III – comprovação de irregularidade na concessão.

§1º A devolução de valores pagos a maior ou indevidamente deverá ser efetuada pelo bolsista no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o recebimento dos recursos, por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU).

§2º Nos casos previstos no inciso III, fica a concessão revogada e o bolsista obrigado a ressarcir o investimento, inclusive diárias e passagens, feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, ficando a pessoa impossibilitada de receber benefícios da Capes pelo período de 5 (cinco) anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais aplicáveis ao caso.

CAPÍTULO VII – DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Seção I – Da Contratação da Proposta e Forma de Repasse

Art. 54. Após a divulgação do resultado final, as propostas aprovadas serão implementadas por meio da celebração de instrumento legal, conforme especificado em edital.

Parágrafo único. A Capes fixará em cada edital os documentos necessários para a contratação da proposta.

Art. 55. O repasse dos recursos de custeio e/ou capital será condicionado ao atendimento dos itens definidos em edital, além do cumprimento das condições próprias para recebimento de recursos da União.

Seção II – Da Seleção dos Bolsistas

Art. 56. Os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão selecionados por meio de chamada pública de ampla concorrência realizada pela Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP).

Parágrafo único. Caso a CAP ainda não tenha sido constituída, caberá ao coordenador institucional e aos coordenadores de área a responsabilidade pela seleção dos bolsistas.

Art. 57. Para o processo de seleção, a instituição deverá providenciar ampla divulgação das normas do programa, por meio de edital, onde deverá constar: período de inscrições; critérios para seleção dos bolsistas, procedimentos para pedidos de reconsiderações, entre outras normas julgadas pertinentes.

Seção III – Do Marco Inicial do Projeto

Art. 58. Para efeito de pagamento de bolsa, os subprojetos terão vigência somente após o recebimento pela Capes de ofício da IES, assinado pelo dirigente

máximo, comunicando a data de início das atividades e declarando concordância com os termos desta norma.

§1º Para iniciar suas atividades, o subprojeto deverá alcançar um número mínimo de 5 (cinco) bolsistas de iniciação à docência, definidos pelo resultado do processo de seleção realizado pela IES.

§2º Para que o bolsista faça jus ao pagamento da primeira bolsa, o início das atividades do subprojeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês.

Art. 59. O subprojeto que não alcançar o número mínimo de bolsistas terá o prazo de 3 (três) meses, contados a partir do prazo estabelecido pela Capes para início dos projetos, para realizar novo processo de seleção e dar início às atividades.

Parágrafo único. Após o prazo definido no caput, as concessões não utilizadas serão canceladas e o subprojeto será encerrado.

Seção IV – Do Regimento Interno

Art. 60. As instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo:

I – as características do programa na IES;

II – os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes; III – a composição da equipe gestora do programa na IES;

IV – as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid; V

– os instrumentos de acompanhamento dos egressos do Pibid;

VI – os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;

VII – a sistemática de avaliação de todos os membros do Pibid;

VIII – os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;

IX – a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do

Pibid; X – os motivos de desligamento dos membros do Pibid.

Art. 61. O regimento deverá ser enviado à Capes no prazo máximo de 6 (seis) meses após início das atividades do projeto na instituição.

CAPÍTULO VIII – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID

Art. 62. A Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) da IES será constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno do Pibid.

Parágrafo único. O coordenador institucional do Pibid deverá presidir a Comissão de Acompanhamento do Pibid.

Art. 63. Os representantes de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência serão eleitos por seus pares e o processo será conduzido pelo coordenador institucional e, quando houver, pelos coordenadores de área de gestão de processos educacionais.

Art. 64. Compete à CAP:

- I – assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;
- II – propor a criação do Regimento Interno do Programa;
- III – aprovar relatórios internos do Pibid – parciais e finais, antes do encaminhamento à Capes;
- IV – examinar solicitações dos bolsistas do Pibid;
- V – aprovar orçamento interno do programa;
- VI – elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;
- VII – contatar a direção das escolas participantes do Pibid, quando necessário;
- VIII – propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do Pibid nas escolas participantes e nos subprojetos;
- IX – organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa.
- X – deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa.

CAPÍTULO IX – DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 65. O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

Parágrafo único. Os relatórios de atividades dos projetos serão:

- I – parciais, elaborados e encaminhados à Capes a cada ano após o início do projeto;
- II – final, elaborado e encaminhado à Capes até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

Art. 66. A IES deve disponibilizar à Capes todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do Pibid autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 67. A Capes poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Art. 68. A Capes poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art. 69. Trabalhos publicados e sua divulgação, sob qualquer forma de comunicação ou por qualquer veículo deverão, obrigatoriamente, no idioma da divulgação, fazer menção expressa ao fato de o trabalho ter recebido apoio material

e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Brasil.

CAPÍTULO X – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 70. Durante a execução do projeto Pibid, o conveniente deverá apresentar prestações de contas parciais, compostas pelo relatório de atividades e comprovantes da aplicação dos recursos repassados, até o dia 30 de janeiro do exercício subsequente ao do recebimento dos recursos.

§1º A não apresentação da documentação exigida no caput implicará a interrupção do repasse das parcelas subsequentes do projeto.

§2º A Capes poderá, a qualquer momento, exigir informações ou documentos adicionais para verificação da correta aplicação dos recursos do programa.

Art. 71. Visando ao cumprimento do disposto no Art. 70, Parágrafo Único, da Constituição Federal, e ao disposto na Portaria Interministerial CGU/MF/MP 507/2011, o conveniente deverá apresentar prestação de contas final até 60 (sessenta) dias após

o encerramento da vigência do instrumento pactuado ou a conclusão da execução do objeto.

Parágrafo único. Caso a prestação de contas final não seja apresentada ou aprovada, a Capes poderá proceder à inscrição do conveniente no Cadin (Cadastro Informativo dos Créditos não Quitados do Setor Público Federal) e à instauração de Tomada de Contas Especial.

Art. 72. O encerramento do projeto ocorrerá após aprovação da prestação de contas pela Capes.

CAPÍTULO XI – DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 73. A presente norma aplica-se a todos os participantes do Pibid.

Art. 74. A concessão das bolsas e o repasse dos recursos de custeio e capital estão condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes.

Art. 75. A Capes resguarda-se o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 76. Casos omissos ou excepcionais serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 77. É facultado à Capes aplicar as novas disposições nos casos em que a presente norma seja mais vantajosa aos beneficiários.

Art. 78. Esta norma entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

ANEXO II

REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Quadro 1 – Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional

Quantidade de bolsas concedidas	
Iniciação à docência	Coordenação de área de gestão
5 a 100	—
101 a 200	1
201 a 300	2
301 a 400	3
mais de 400 (apenas para instituições <i>multicampi</i>)	4

Quadro 2 – Concessão de bolsas por subprojeto

Quantidade de bolsas concedidas		
Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4
...