



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**WALÉRIA ANDRADE MARTINS**

**PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE:  
ESTRATÉGIAS DE SABER-PODER NO CONTEXTO DO PIBID**

São Carlos/SP

2018

**WALÉRIA ANDRADE MARTINS**

**PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE:  
ESTRATÉGIAS DE SABER-PODER NO CONTEXTO DO PIBID**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Denise Silva Vilela.

São Carlos/SP

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Waléria Andrade Martins, realizada em 28/02/2018:

Profa. Dra. Denise Silva Vilela  
UFSCar

Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu  
UFSCar

Profa. Dra. Vânia Gomes Zuin  
UFSCar

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes  
UNICAMP

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin  
UNESP

À minha família: **Jorge e Gabriel.**

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar a escrita desta tese, gostaria de registrar minha gratidão a todos aqueles que de alguma forma participaram de minha caminhada:

À professora Dra. Denise Silva Vilela, minha orientadora, pelo exemplo de professora, orientadora e pesquisadora, que por meio de conversas instigantes e provocativas me fez aprender a ver de outros modos, sob outras lentes e com outros olhares.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação – Ana Silvia Abreu, Jackeline Mendes, Maria do Rosário Gregolin e Maria do Carmo. Obrigada pela leitura, sugestões e refinamentos para a versão final da tese.

À professora, Maria do Rosário Gregolin, por me inspirar em suas maravilhosas aulas foucaultianas. Cada encontro, cada tema trabalhado me ajudou a pensar meu objeto de análise. Obrigada por todo o aprendizado que me proporcionou.

Aos meus pais, Maria Francisca e Waldomiro, pelo exemplo de perseverança, educação, dedicação e amor. À vocês, minha eterna gratidão e amor.

Ao Jorge, meu esposo, pelo companheirismo e incentivo em todos os momentos de estudo. Obrigada por sempre valorizar o que faço.

Ao meu filho, Gabriel, por me proporcionar o prazer de ser mãe.

A minha amiga Juliane, luz neste percurso. Obrigada pela amizade, pelo apoio, pelas conversas foucaultianas e por me incentivar a ser perseverante. Agradeço imensamente pela revisão desta tese.

A todos os participantes do grupo de pesquisa EMAC (Educação Matemática e Cultura) pelas produtivas discussões e pelas amizades vivenciadas ao longo desta trajetória. Em especial, aos colegas Aline, Karine, Vilani, Caroline, Luzia e Vânia. Espero continuarmos trabalhando juntos.

Aos inúmeros amigos que não cabem nesse pedaço de papel, mas ocupam espaço de afeto em minha vida por sempre me transmitirem seu carinho e seu incentivo, enfim, sua amizade.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial, aos professores do curso de administração por terem me proporcionado esse momento intenso de investigação. Sempre serei grata.

MARTINS, Waléria Andrade. Práticas de Objetivação e Subjetivação Docente: Estratégias de Saber-Poder no Contexto do Pibid.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar práticas de objetivação e subjetivação docente no contexto do Pibid. Nas dissertações e teses pesquisadas sobre o Programa, assim como em documentos institucionais, o Pibid vem sendo considerado uma forma de melhorar a qualidade da educação e valorizar o magistério. As relações entre professor da escola e professor da universidade vêm sendo modificadas por intermédio do Programa. Nessa direção, esta pesquisa assume uma perspectiva discursiva baseada na arqueogenealogia de Michel Foucault. A seleção do *corpus* foi realizada a partir da identificação da seguinte regularidade: enunciados que se referem aos objetivos do Pibid. Esses enunciados foram organizados em séries homogêneas de enunciados, segundo o determinado critério: enunciados que aparecem nos mesmos lugares de enunciação. Assim, selecionamos enunciados produzidos nos: i) editais; ii) eventos acadêmicos; iii) entrevistas de participantes do Pibid. Ao investigarmos os enunciados, numa perspectiva que considera fundamentalmente as condições de possibilidade históricas, nosso olhar se volta às práticas de objetivação e subjetivação docente. Logo, tomando o Pibid como terreno de investigação, cujo discurso é produzido por um conjunto de práticas discursivas sobre o objeto docência, propomos a seguinte pergunta-problema: em que medida as práticas do Pibid podem ser consideradas um instrumento estratégico de saber-poder docente? Para responder a essa questão, os capítulos analíticos desta tese têm os seguintes objetivos específicos: i) descrever e compreender as condições históricas de emergência do Pibid e ii) analisar os processos de objetivação e subjetivação do sujeito docente. Neste sentido, analisamos como a emergência das práticas do Pibid produzem ou (trans)formam o docente e a sua subjetividade. Buscamos ainda analisar em que medida os saberes que circulam no quadro do Programa modificam a subjetividade docente e em que aspecto a transformam. Da problematização proposta nesta tese, as análises nos permitem compreender que a constituição do sujeito docente liga-se à existência de um conjunto de estratégias de saber-poder que buscam classificar, formalizar, categorizar, disciplinar o docente por meio de enunciados que se referem à *valorização do magistério*, a *qualidade da educação* e a *integração universidade-escola*. Por isso,

entendemos que o Programa Pibid tem funcionado como um instrumento estratégico que opera sobre a condução das ações do docente, no sentido de direcionar e moldar o sujeito docente de acordo com aquilo que é considerado positivo para a segurança e fluxos da população. Isto é, com a finalidade estratégica de obter índices de avaliação mais satisfatórios.

**Palavras-chave:** Pibid. Discurso. Saber-Poder. Governamentalidade. Subjetivação Docente.



MARTINS, Waléria Andrade. Teacher's Objectivation and Subjectivation Practices: Strategies of Knowledge-Power in the Context of Pibid.

### ABSTRACT

This work aims to question teacher's objectivation and subjectivation practices in the context of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching (*Pibid*). In the dissertations and thesis researched about the Program, as well as in the institutional documents, the *Pibid* has been considered as a way to improve the education quality and to give importance to the teaching profession. The relationships between the school teacher and the university teacher have been modified through the Program. With a Foucauldian regard, this research assumes a discursive perspective, based in terms of a Michel Foucault's Arche genealogy. The selection of the *corpus* was made based on the following regularity: statements that refer to the objectives of the *Pibid*. These statements were organized into homogeneous series forming series of statements, which appear in the same places of enunciation: i) edicts; ii) academic events; iii) interviews. When we investigate the statements, in a perspective, which considers fundamentally the historical conditions, our regard turns to the teacher's objectivation and subjectivation practices. Therefore, assuming *Pibid* as a research field, whose speech is produced by a set of discursive practices on the teaching object, we propose the following problem-question: to what extent can Pibid's practices be considered as a strategic instrument of teacher's knowledge-power? To answer this question, the analytical chapters of this thesis have the following specific objectives: i) To describe and understand the historical conditions of the emergency of the *Pibid* and ii) To analyze the processes of objectification and subjectivation of the teacher subject. In this sense, we analyze, in i), how the emergence of the *Pibid* practices produce or (trans)form the teacher and his subjectivity. We also seek to analyze, in (ii), to what extent the circulating knowledges in the framework of the Program modify the teacher's subjectivity and in which they modify. From the questioning proposed in this thesis, the analysis allow us to understand that the constitution of the teacher subject reveals the existence of a set of knowledge-power strategies which seek to classify, to formalize, to categorize, and to discipline the teacher through statements which refer to the valorization of the teaching profession, to the education quality and to the university-school integration. Thus, we understand that the *Pibid* Program has worked as a strategic instrument that operates on the conduct of the teacher's actions, in order

to direct and shape the teacher subject according to what is considered positive for the population's *security*. That is, the achievement of more satisfactory evaluation indexes.

**Key words:** Pibid. Speech. Knowledge-power. Governmentality. Teacher Subjectivation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Pibid: Organização .....	32
<b>Figura 2:</b> Funcionamento em rede em torno do Pibid .....	107
<b>Figura 3:</b> III Encontro Nacional do Pibid. Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI .....	124
<b>Figura 4:</b> Eventos do Pibid/UFMS – I Encontro.....	132
<b>Figura 5:</b> Eventos do Pibid/UFMS - II e II Encontro.....	133
<b>Figura 6:</b> Delimitação e Circulação dos Saberes.....	154

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Valores das bolsas do Pibid em 2009 e 2016 .....	32
<b>Quadro 2:</b> Instituições e eventos com a temática Pibid .....	127
<b>Quadro 3:</b> Notas do IDEB da Escola Estadual Fernando Correa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	164
<b>Quadro 4:</b> Notas do IDEB da Escola Estadual Fernando Correa: Anos Finais do Ensino Fundamental.....	165
<b>Quadro 5:</b> Notas do IDEB da Escola Municipal Odeir Antônio da Silva.....	167

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Editais e regulamentação normativa no período entre 2007 e 2017.....	25
<b>Tabela 2:</b> Participantes bolsistas Pibid e suas atribuições.....	33
<b>Tabela 3:</b> DEB: Evolução de Bolsistas por CPF, 2009-2013.....	34
<b>Tabela 4:</b> Pibid: Número de bolsistas por estado e modalidades, 2013.....	36

## LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGDoc – Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica

CGV – Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DED – Diretoria de Educação à Distância

ENCCEJA – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAI – Faculdades Integradas Adamantinenses

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

IFF – Instituto Federal Fluminense

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

ProUni – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

UFMS – Universidade Federal do Tocantins

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 Introdução</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</b> .....	24
2.1 Pibid: uma breve apresentação .....	24
2.1.1 Os Objetivos do Programa e o público alvo .....	30
2.1.2 Alterações no Quadro Educacional Segundo Documentos Institucionais e Pesquisas de Pós-Graduação.....	35
2.2 O percurso teórico-metodológico e o corpus de análise.....	45
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 Pensar com Foucault: uma abordagem arquegenealógica do discurso</b> .....	58
3.1 Discurso e história em Michel Foucault .....	59
3.2 Sujeito e poder .....	65
3.3 A Governamentalidade .....	70
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>4 A rede de saberes e poderes: legitimidade e autoridade para falar de docência</b> .....	80
4.1 Principais momentos da trajetória histórica da formação docente no Brasil.....	81
4.2 Editais: Práticas Discursivas na ordem das leis.....	89
4.2.1 As políticas públicas no campo do Pibid .....	94
4.2.2 Valorizar o magistério e integrar universidade-escola como estratégia de saber-poder no Programa Pibid .....	108
4.3 Eventos acadêmicos: mudanças de posições nos jogos de saber-poder .....	116
4.3.1. Eventos que envolvem o Pibid: uma vontade de saber que move o sujeito docente .....	122
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>5 O Pibid: formador de que tipo de docente?</b> .....	136
5.1 Como circula o saber entre a Universidade e a escola?.....	139
5.1.1 As relações de poder nas escolas participantes do Pibid.....	151
5.2 As funções estratégicas do Pibid: valorização e qualidade.....	160



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>187</b>
<b>ÂPENDICE A – Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>191</b>



## CAPÍTULO 1

### 1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi o terreno escolhido para esta investigação, cujo discurso é produzido por um conjunto de práticas discursivas sobre o objeto docência. Esta escolha não ocorreu por acaso. Pertencendo ao quadro docente da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias, desde outubro de 2004, no curso de licenciatura plena em Matemática, mantinha um desejo por novas oportunidades e mudanças na docência.

Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação (MEC) tornou público o Edital MEC/Capes/FNDE (CAPES, 2007) para seleção de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Pibid. Na época, essa parecia ser a chance de mudança almejada por mim. Satisfazendo as regras do edital, item por item, consegui aprovação no subprojeto de Matemática do meu Campus. Passei a ocupar a posição de coordenadora de área do Programa<sup>1</sup>.

Olhava o Pibid como uma grande oportunidade que abriria caminho para a melhoria da educação. Vislumbrava diversas vantagens, algumas imediatas, outras nem tanto, tais como: bolsas, verba para custeio, publicações, cooperação da universidade para com a escola, melhoria de qualidade da educação, formação continuada, valorização docente.

Naquele momento histórico, o desejo por mudanças ocorria principalmente devido a diagnósticos, nada positivos, em relação à carreira docente. De acordo com o estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação, CNE (2007), a falta de professores já fazia parte da realidade brasileira e não tinha previsão de melhora: “Os dados do INEP, mesmo que preliminares, apontam para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 11).

Além da falta de professores, já contabilizada, havia uma previsão de ampliação no número de alunos do ensino médio com a criação do Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O Fundeb poderia repercutir ainda mais na falta de professores no Brasil: “com o advento do

---

<sup>1</sup> Sou licenciada em matemática plena pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com mestrado em engenharia elétrica pela Universidade Júlio de Mesquita filho (UNESP). Apesar da área de formação, quando professora, na Universidade Federal do Tocantins, ministrava algumas disciplinas pedagógicas. A aproximação que tive com a área de Educação contribuiu pelo interesse em participar do Programa Pibid.

FUNDEB, [...] o resultado poderá vir a ser chamado de *Apagão do Ensino Médio*, e será inevitável, caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados” (RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 12).

Retrocedendo alguns anos, em 2000, havia ocorrido em Dacar, Senegal, o Fórum de Educação para Todos (Compromisso de Dacar). Nele, foi diagnosticado que a agenda firmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, na Tailândia, tinha sido negligenciada por muitos países (UNESCO, 2008).

No Fórum, que teve a participação de 164 países, dentre eles o Brasil, foram estabelecidas metas a serem cumpridas pelos países signatários até 2015. Os participantes do Fórum firmaram acordo para expandir as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades. A partir de então, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – vem monitorando o cumprimento das metas e apresentando relatórios anuais sobre a efetivação da agenda de Educação para Todos.

O *Relatório de monitoramento de educação para todos - Brasil 2008: educação para todos em 2015 - alcançaremos a meta?* (UNESCO, 2008) apresenta como os governos têm prosseguido em relação às metas de Educação para todos. No Relatório, chama-nos a atenção os resultados referentes ao objetivo 6, aprovado na Conferência de Dacar de 2000:

6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2008, p. 9).

O Relatório destaca que, no plano mundial, ainda existe elevada proporção de alunos por professor. Destaca também que para obter a universalização do ensino primário até 2015 seriam necessários dezoito milhões de professores. A falta de professores – que se dá pela carência na contratação, assim como pelas condições de trabalho precárias – é apresentada como uma barreira para alcançar qualidade na educação (UNESCO, 2008).

São apresentados também dados específicos ou comparativos sobre o Brasil. Por exemplo, a taxa de aprovação de alunos da 5ª série, no país, diminuiu. De 84,5% em 2001 passou para 80,5% em 2005 (valor informado pelo INEP). Quando se comparam esses valores com os dados apresentados no Relatório, o Brasil se posiciona “pior que a média da América Latina e a dos países sul-americanos mais populosos” (UNESCO, 2008, p. 18). A situação do Brasil, além de ser desfavorável, “reflete problemas de qualidade do ensino e de fluxo escolar,

como as mais elevadas taxas de repetência entre os países aqui comparados” (UNESCO, 2008, p. 18).

As avaliações internacionais também foram apresentadas como uma forma de medir o desempenho entre os países e, mais uma vez, o Brasil não apresentou bons resultados. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), os países de renda média ou baixa, como o caso do Brasil, Indonésia, México, Federação Russa e Tailândia foram os que apresentaram proficiência mais baixa em leitura.

Os problemas educacionais apontados nos relatórios envolvem a formação de professores de forma direta ou indireta. O surgimento do Pibid como política pública educacional poderia contribuir para sanar muitos desses problemas. Além de ser um projeto que visa o aumento do número de professores no país, segundo a Capes (CAPES, 2013a), o Programa propõe afetar as concepções docentes (docente universitário, docente da escola pública e o licenciando – futuro docente).

O discurso sobre formação de professores é traduzido por enunciados presentes nos objetivos do Programa, tais como: i) *Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*; ii) *Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas*; iii) *Integrar universidade-escola*. São enunciados que direcionam a um modelo de docente. De acordo com a Capes, o Pibid afeta/tensiona os paradigmas dos bolsistas: “O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma ‘crise’ nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário” (CAPES, 2013a, p.30).

Com base nessas considerações, busco outro olhar, outra forma de ver o Pibid e, concomitantemente, a formação de subjetividades dos professores. Não deixando a docência de lado, mas, atuando em outra posição – como pesquisadora –, proponho fazer o exercício da problematização, do estranhamento.

Nesta pesquisa, mobilizaremos a perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault, seguindo uma postura arqueogenalógica do discurso. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo problematizar práticas de objetivação e subjetivação docente no contexto do Pibid.

Inicialmente, para a constituição do *corpus* de pesquisa, separamos materiais referentes ao Pibid de acordo com o lugar de emergência: editais, regulamentações, dissertações e teses, eventos, relatórios. A partir desse recorte, percebemos que os objetivos

do Programa apresentam uma regularidade no arquivo que rege as práticas discursivas no interior do Pibid.

Analisar os enunciados do Pibid impõe pensarmos em uma característica dos discursos: eles são um conjunto finito e limitado. Isso quer dizer que o acontecimento discursivo, ou seja, o fato de um sujeito na história poder dizer algo sobre alguma coisa se dá segundo regras e condições históricas específicas. Por isso, para compreender se o Pibid produz novas regras de subjetivação para o docente, isto é, se modifica a maneira de compreender a docência e o que é ser um docente valorizado, tomamos para a análise pressupostos do método arqueológico de Foucault, que questiona: “segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos?” (FOUCAULT, 2014, p. 33). Diante disto, a arqueologia é aqui mobilizada para a descrição dos solos históricos de surgimento do Pibid, ou seja, para investigar as condições de possibilidade históricas: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2014, p. 33).

Quanto à genealogia, Foucault assevera que seu papel é mostrar a história das lutas e os saberes dominados, descrever como se trava o combate “contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico” (FOUCAULT, 2005a, p. 14). A postura genealógica também é mobilizada nesta pesquisa por configurar-se como um modo de interpretar o acontecimento da aparição do Pibid de modo a apresentar os mecanismos, as táticas, as estratégias de poder<sup>2</sup>, assim como romper as evidências de sentido.

Após esta introdução, a organização do texto se dá da seguinte forma: no segundo capítulo, é realizada uma revisão bibliográfica sobre o Pibid. Nele, também são apresentados o percurso metodológico e a seleção do *corpus* de análise. No terceiro, trazemos exposição do referencial teórico-metodológico. No quarto, é realizada a análise da rede de saberes e poderes que envolve o Pibid. Nesse capítulo, buscamos descrever e compreender as condições históricas de emergência do Programa. Ademais, problematizamos quem tem legitimidade e autoridade para falar sobre docência. No quinto capítulo, propomos analisar os processos de objetivação e de subjetivação docente no âmbito do Pibid. Além de textos envolvendo o objeto analisado, para confecção desse capítulo foram realizadas entrevistas com bolsistas

---

<sup>2</sup>Para Foucault, podemos chamar estratégia de poder “ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Para ele, “podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (1995, p. 248).

Pibid da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS<sup>3</sup>. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa analisou práticas de objetivação e subjetivação docente do Pibid de forma geral, ou seja, sem se limitar a uma área de conhecimento específica. As entrevistas com os bolsistas se concentraram na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. A escolha desta Universidade ocorreu devido à discrepância em termos de avaliação de ensino apresentadas pelas duas escolas participantes do Pibid. No capítulo 5 problematizaremos estas escolas no âmbito do Programa. O Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa encontra-se no anexo.

## CAPÍTULO 2

### 2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

No presente capítulo, pretendo apresentar uma descrição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e mostrar o percurso teórico-metodológico realizado para a escrita desta pesquisa. Destacamos que o Pibid é concebido como terreno fértil de análises uma vez que surge na instância do acontecimento, modifica relações de poder na educação e produz subjetividades.

#### 2.1 Pibid: uma breve apresentação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entrou em cena na história da educação brasileira a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. O então Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, instituiu o Pibid no “âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (BRASIL, 2007c, p. 39).

No documento, o Programa Pibid apresenta-se com a finalidade de fomentar e preparar estudantes das instituições federais de educação superior, dos cursos de licenciatura plena, para a formação docente em nível superior com vistas a atuarem na educação básica pública.

A coordenação do Pibid é realizada pela Capes por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)<sup>4</sup>. A Instituição, criada em 11 de julho de 1951, tem a responsabilidade pela formulação e execução de políticas educacionais direcionadas ao ensino superior, à Pós-Graduação e à Pesquisa no Brasil. A partir da homologação da lei 11.502, de 11 de julho de 2007, novas competências e modificações foram inseridas em sua estrutura organizacional.

---

<sup>4</sup> Inicialmente denominou-se DEB como Diretoria de Educação Básica Presencial. No ano de 2012, um novo Estatuto da Capes foi aprovado pelo Decreto 7.692, de 02 de março de 2012, que alterou o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mas manteve sua sigla.



Coube à Capes<sup>5</sup> a função de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Para a execução dessa nova missão, foram criadas as diretorias: DEB e DED – Diretoria de Educação Básica Presencial e Diretoria de Educação à Distância, respectivamente.

Após o Decreto 6.316/2007, que aprovou o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Capes, o professor Dr. Dilvo Ilvo Ristoff assumiu a direção da DEB. A diretoria também conta com os cargos de coordenadores gerais: Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDoc) e Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV)<sup>6</sup>.

Segundo o relatório de Gestão da Capes<sup>7</sup>, a DEB organiza seus programas considerando a formação em diferentes momentos: “(1) a inicial; (2) a continuada e a extensão, (3) a formação comprometida com a pesquisa e (4) a divulgação científica” (CAPES, 2013a, p. 14). No caso do Pibid, ele é considerado “um programa de formação inicial para os alunos de licenciatura, mas para coordenadores e supervisores, pode adquirir o caráter de formação continuada e pesquisa” (CAPES, 2013a, p. 15).

A primeira chamada pública referente ao Pibid ocorreu com o lançamento do Edital MEC/CAPES/FNDE 2007, de 13 de dezembro de 2007, que operacionalizou a seleção de projetos institucionais para a participação no Programa.

No período entre 2007 e 2017<sup>8</sup> foram editadas oito seleções referentes ao Programa Pibid. Todas visavam selecionar projetos de iniciação à docência. A tabela a seguir mostra os editais publicados, as datas de publicação e as principais regulamentações dos respectivos editais:

**Tabela 1:** Editais e regulamentação normativa no período entre 2007 e 2017.

<b>Editais</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Regulamentação</b>
Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	12/2007	Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007.
CAPES 2/2009	09/2009	Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009.
CAPES 18/2010;	04/2010	Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010.
CAPES/SECAD 2/2010	10/2010	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.
CAPES 1/2011	12/2010	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

<sup>5</sup> No quarto capítulo, problematizaremos o porquê de a Capes ser a instituição escolhida para coordenar o Pibid.

<sup>6</sup> Com a criação da DEB, a professora doutora Helena Freitas assumiu a Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDoc) e o professor doutor José André Angotti assumiu a Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV).

<sup>7</sup> O relatório de Gestão da Capes (CAPES, 2013a), elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, referente ao período 2009 – 2013, encontra-se disponível no Portal da Capes no endereço: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>.

<sup>8</sup> Momento contemporâneo à produção desta tese. Apesar de o Programa sofrer propostas do governo de reestruturação e, até mesmo, de cortes de bolsas, até o presente momento seu funcionamento ainda está estabelecido.

CAPES 11/2012	03/2012	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e, Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010.
CAPES 61/2013	08/2013	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e, Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.
CAPES 66/2013	09/2013	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

**Fonte:** Editais Capes (2007); (2009); (2010c); (2010d); (2011b); (2012); (2013c) e (2013d).

O programa se expandia à medida que se publicava um novo edital. Em 2007, o Edital MEC/CAPES/FNDE 2007 fomentava a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior. Em 2009, o Edital CAPES 02/2009 previa a participação de instituições públicas de educação superior federais e estaduais. A partir do Edital CAPES 18/2010 (2010d) – PIBID Municipais e Comunitárias, as instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos foram incorporadas ao programa.

No mesmo ano, o Edital Conjunto CAPES/SECAD 2/2010 abriu vagas para instituições que trabalhavam nos programas de formação de professores *Prolind* e *Procampo*<sup>9</sup>. Já o Edital CAPES 1/2011 (2011b) foi destinado para instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos.

Em 2012, novas vagas foram oferecidas pelo Edital CAPES 11/2012 (2012) para implementação do Pibid nas *IES* e para ampliação dos programas das instituições já contempladas. Em 2013, dois editais foram oferecidos: o Edital CAPES 61/2013 (2013c) para *IES* públicas, comunitárias e privadas, com e sem fins lucrativos<sup>10</sup>, e o Edital CAPES 66/2013 (2013d), Pibid-Diversidade, que foi destinado às licenciaturas nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo.

Nestes editais, era prevista, para fins de elegibilidade das instituições participantes, a apresentação de propostas de projetos de iniciação à docência em que cada instituição proponente deveria apresentar um projeto único, em que caberia a inserção de subprojetos – projetos dos cursos de licenciaturas referentes às áreas participantes daquela instituição.

<sup>9</sup>Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Procampo: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

<sup>10</sup> As instituições com fins lucrativos poderiam apresentar propostas desde que os alunos dos seus cursos de licenciatura estivessem regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos – ProUni, e em quantidade mínima para composição de subprojeto (CAPES, 2013c). De acordo com a portaria 96/2013, artigo 11, tais instituições deveriam ter no mínimo por subprojeto 5 estudantes de licenciatura, 1 professor coordenador de área e 1 professor supervisor.

No início, em 2007, os subprojetos das áreas do conhecimento a serem atendidas pelo Pibid seguiam uma prioridade. Os projetos eram selecionados de acordo com suas áreas e níveis de ensino na seguinte ordem:

- a) para o ensino médio:
  - i) licenciatura em física;
  - ii) licenciatura em química;
  - iii) licenciatura em matemática;
  - iv) licenciatura em biologia.
  
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
  - i) licenciatura em ciências;
  - ii) licenciatura em matemática.
  
- c) de forma complementar:
  - i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
  - ii) licenciatura em educação musical e artística;
  - iii) demais licenciaturas.(CAPES, 2007, p. 07).

De acordo com o Relatório de Gestão, Pibid 2009-2011, essa ordem de prioridade foi estabelecida “dada a carência de professores nessas disciplinas” (CAPES, 2011a, p. 05). No Edital 2/2009, a ordem estabelecida para os níveis de ensino foi mantida, mas houve modificação em algumas áreas do conhecimento. Seriam atendidos prioritariamente projetos de iniciação à docência nesta ordem:

- a) Para o ensino médio:
  - I. licenciatura em Física;
  - II. licenciatura em Química;
  - III. licenciatura em Filosofia;
  - IV. licenciatura em Sociologia;
  - V. licenciatura em Matemática;
  - VI. licenciatura em Biologia;
  - VII. licenciatura em Letras-Português;
  - VIII. licenciatura em Pedagogia;
  - IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
  
- b) Para o ensino fundamental:
  - I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
  - II. licenciatura em Ciências;
  - III. licenciatura em Matemática;
  - IV. licenciatura em Educação Artística e Musical;
  - V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
  
- c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira;
  - II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
  - III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;
  - IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.
- (CAPES, 2009, p. 4-5).

O edital subsequente, o de número 2/2010 (2010), manteve a mesma regra do Edital 2/2009 (2009), para as áreas do ensino fundamental e médio. No entanto, o item c) foi retirado – c) de forma complementar – e, em seu lugar, foi acrescentado o item: c) na educação infantil. Além disso, outra mudança se deu a partir do segundo edital: o Pibid ampliou a participação das áreas do conhecimento e o número de bolsistas. A partir de 2012, o programa disponibilizava bolsas para projetos de qualquer área e níveis de ensino da educação básica, e não previa mais ordem de prioridade<sup>11</sup>.

A cada edital Pibid, mais bolsistas eram contemplados. Nos editais, esse aumento é expresso em termos financeiros e/ou em número de bolsas. Em alguns editais, foi estabelecido o valor que seria aplicado nos programas, como é o caso do aumento financeiro do edital Capes 2007 para o edital Capes 2/2009.

Em 2007, o financiamento máximo para todos os projetos era de “R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais)” (CAPES, 2007). Já em 2009, o valor total aplicado pela CAPES, no âmbito do PIBID, seria “de até R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais) a serem executados conforme a disponibilidade orçamentária e financeira” (CAPES, 2009, p. 2).

Em alguns editais, foi estabelecido o número de bolsas que seriam contempladas. Por exemplo, o edital CAPES 66/2013 (2013d) divulgou a concessão de 3000 mil bolsas para o desenvolvimento dos projetos. A expansão do programa, em número de bolsistas, no período de 2009 a 2013, é apresentada na tabela 3, da seção 2.1.1.

É importante mencionar que foram incluídos projetos de iniciação à docência a serem realizados em escolas de educação básica indígena e do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. Para os cursos de licenciatura com formação nestas

---

<sup>11</sup> O Edital 61/2013 disponibiliza a relação das áreas de licenciatura apoiadas pelo Programa: 1 Artes Plásticas e Visuais; 2 Biologia; 3 Ciências; 4 Ciências Agrárias; 5 Ciências Sociais; 6 Dança; 7 Educação Especial; 8 Educação Física; 9 Enfermagem; 10 Ensino Religioso; 11 Filosofia; 12 Física; 13 Geografia; 14 História; 15 Informática; 16 Letras – Alemão; 17 Letras – Espanhol; 18 Letras – Francês; 19 Letras – Inglês; 20 Letras – Italiano; 21 Letras – Libras; 22 Letras – Português; 23 Matemática; 24 Música; 25 Pedagogia; 26 Psicologia; 27 Química; 28 Teatro e 29 Interdisciplinar (CAPES, 2013c).

áreas do conhecimento, foram divulgados editais exclusivos: o edital Capes 2/2010 (2010c) e o edital Capes 66/2013 (2013d).

De acordo com a primeira chamada pública do Pibid, após a aprovação do plano de trabalho, o projeto da instituição contemplada seria implementado com “bolsas de iniciação à docência a estudantes, bolsas de coordenação aos professores coordenadores e bolsas de supervisão aos professores supervisores, a fim de cumprir os objetivos do presente edital” (CAPES, 2007, p. 2).

Para participar da seleção, no primeiro edital Pibid, os cursos de licenciatura das instituições proponentes teriam que ter resultado satisfatório na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública. Tais acordos ou convênios previam “a participação dos bolsistas do Pibid nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública” (CAPES, 2007, p. 2).

A partir de 2012, os projetos institucionais tiveram a ampliação de suas áreas e/ou a manutenção e ampliação das já existentes por sistema de edital simplificado. Isto é, as IES que desenvolviam Projetos Pibid poderiam acrescentar áreas do conhecimento que não pertenciam ao projeto em vigor. Além disso, as instituições poderiam solicitar o aumento do número de bolsistas e verba de custeio dos projetos já existentes. A Capes passou a utilizar como requisito de seleção os relatórios apresentados anteriormente à agência no intuito de dinamizar o processo.

No ano de 2010, o Decreto 7.219/2010 substituíu as portarias que regulamentavam o Programa. Conforme aponta o relatório de gestão da Capes (CAPES, 2013a), o decreto sinalizava uma preocupação, por parte do MEC, com a institucionalização do Programa. Dessa forma: “A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (CAPES, 2013a, p. 28).

Atualmente, os projetos em andamento são regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013, seção 1, pág. 11-14. Além de manter as regras dos editais anteriores a portaria apresenta como novidade uma forte “ênfase à perspectiva pedagógica da formação” (CAPES, 2013a, p. 28). Nos incisos de I à XI, do artigo 6º, são descritas diferentes práticas formativas com intencionalidade pedagógica que devem ser desenvolvidas pelos projetos institucionais abrangendo diversas características e dimensões da iniciação à docência (CAPES, 2013b).

Apesar de a Portaria nº 96 prever que:

- 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.
- (CAPES, 2013b)

ou seja, levando em consideração a data de publicação desta Portaria (23 de julho de 2013), os projetos poderiam ser prorrogados, por no mínimo, até julho 2017. Não haveria necessidade, neste período, desses projetos concorrerem a novos editais e nem de mudarem seus objetivos. No entanto, em 11 de abril de 2016, a Capes publicou uma nova portaria, a de nº 46, visando alterar as normas do programa. Essa portaria previa adesão das IES quanto à renúncia dos projetos institucionais em andamento. Os Editais Pibid poderiam acrescentar novas exigências para apresentação de Projetos.

Houve inúmeras reivindicações, dentre elas: o movimento nas redes sociais *Fica Pibid*, pelos participantes do Programa e a carta manifestando repúdio, do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID), encaminhada ao presidente da Capes, Carlos Afonso Nobre. Ainda em 2016, a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, foi revogada pela Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016 e os Projetos Pibid continuaram sendo regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013.

### **2.1.1 Os objetivos do Programa e o público alvo**

O Programa Pibid foi proposto com o intuito de gerar o aperfeiçoamento e a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para trabalhar na educação básica (CAPES, 2013a). O Pibid envolve a participação das IES juntamente com as escolas de educação básica da rede pública. É desenvolvido contando com a atuação de docentes e alunos da universidade dos cursos de licenciatura presencial plena e, também, docentes e alunos<sup>12</sup> da escola pública.

Envolvendo processos de articulação entre teoria e prática, de integração universidade-escola e de interação formadores-formandos, o Programa tem como objetivos:

---

<sup>12</sup> Os alunos das escolas públicas não fazem parte dos editais como participantes do Programa, e sim como envolvidos no processo. Aparecem como aqueles que fornecem a oportunidade dos bolsistas vivenciarem o dia a dia da sala de aula e, ao mesmo tempo, têm a oportunidade de melhoria no desempenho escolar (CAPES, 2013a).

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

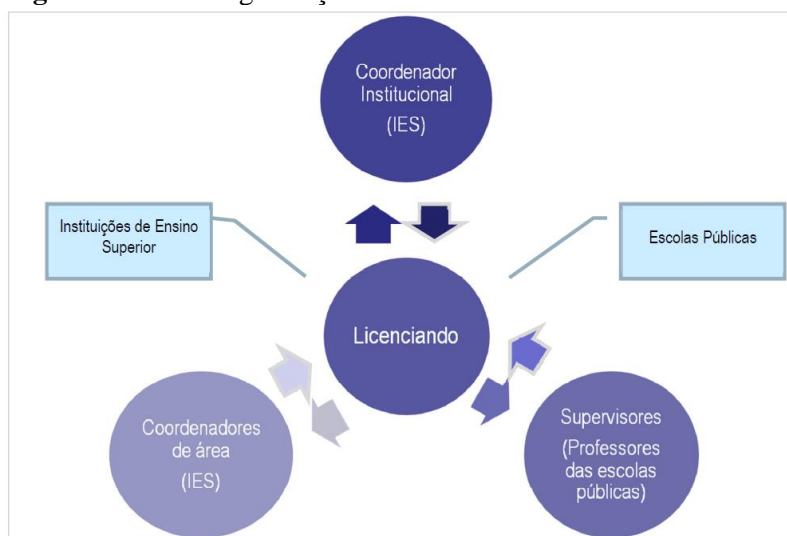
(CAPES, 2007, p. 01-02).

O Pibid tem como foco central alunos dos cursos de licenciatura presencial plena. Seu formato funciona como um mecanismo de interação entre coordenadores (docentes da universidade), licenciandos (alunos da universidade) e professores supervisores (docentes das escolas públicas)<sup>13</sup> (CAPES, 2011a). A figura a seguir, extraída do relatório de Gestão da Capes (CAPES, 2011a, p. 5), ilustra o movimento concebido pelo programa e os principais atores envolvidos:

---

<sup>13</sup> Neste trabalho, estes docentes e futuros docentes - coordenadores, licenciandos e professores supervisores - serão alvo de nossas análises.

**Figura 1: Pibid: Organização**



**Fonte:** CAPES (2011a, p.05).

Pelas regras, conforme Edital Capes (2007), o coordenador institucional, os coordenadores de área, os supervisores e os licenciandos recebem bolsas da Capes para participarem do programa. O funcionamento dos primeiros Projetos Pibid com desenvolvimento efetivo ocorreu no início de 2009. O quadro abaixo apresenta os valores das bolsas concedidas na época e os valores fixados atualmente:

**Quadro 1: Valores das bolsas do Pibid em 2009 e 2016.**

	<b>2009</b>	<b>2016</b>
<b>Coordenação Institucional</b>	R\$ 1.200,00	R\$ 1.500,00
<b>Coordenação de Área</b>	R\$ 1.200,00	R\$ 1.400,00
<b>Supervisão</b>	R\$ 600,00	R\$ 765,00
<b>Iniciação à Docência</b>	R\$ 350,00	R\$ 400,00

**Fonte:** Edital Capes (2007) e Edital Capes (2013c).

Além da concessão de bolsas, o Pibid destina verba de custeio aos projetos institucionais para pagamento de despesas referentes à sua execução. Desde 2011, a Instituição com elevado número de bolsistas pode indicar um coordenador de área de gestão de processos educacionais para auxiliar o coordenador institucional na gestão do projeto. O valor da bolsa desse coordenador é de R\$ 1.400,00 (CAPES, 2011b).

A função estabelecida para cada participante bolsista é detalhada nos editais e/ou nas normas do Programa. São definidas as atribuições de cada tipo de bolsista, as formas de



seleção, de execução e acompanhamento dos projetos. A tabela a seguir, apresenta essa distribuição:

**Tabela 2:** Participantes bolsistas Pibid e suas atribuições.

<b>Função</b>	<b>Bolsista</b>	<b>Atribuições</b>
<b>Coordenador Institucional</b>	- docente da universidade indicado pela instituição.	- interlocutor da Capes; - responsável pela execução do projeto perante a instituição; - deve garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no Projeto Pibid de sua instituição (BRASIL, 2010).
<b>Coordenadores de Área:</b>	- docentes do quadro efetivo, indicados, dos cursos de licenciatura plena, com subprojetos aprovados no Projeto Pibid da instituição.	- responsável por organizar o processo de seleção dos licenciandos e supervisores; - deve planejar, organizar e executar as atividades do subprojeto em que atua; - deve acompanhar e orientar os estudantes bolsistas e; - articular e dialogar com as escolas parceiras.
<b>Professor Supervisor:</b>	- docente da escola pública selecionado pela instituição proponente do Programa Pibid, por meio de processo seletivo, organizado pelo coordenador de área.	- responsável pelo acompanhamento dos licenciandos na escola (CAPES, 1/2009).
<b>Bolsistas:</b>	- alunos matriculados em cursos de licenciatura presencial plena, das instituições participantes, que tiveram seus subprojetos aprovados.	- executam atividades seguindo o plano de trabalho, proposto no projeto institucional, correspondente ao subprojeto da área de atuação do bolsista; - A estratégia de atuação dos bolsistas, a ser adotada na escola, prevê uso de metodologias de ensino, colaboração no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem, cronograma das atividades que serão realizadas, ações previstas e resultados pretendidos.

Fonte:(CAPES, 2009) e (BRASIL, 2010).

Apesar de as instituições terem planos de trabalho diferenciados, as estratégias de ensino prescritas na atuação dos bolsistas são parecidas, uma vez que é condição para aprovação do projeto institucional, pela Capes, a compatibilidade do projeto com os objetivos do edital. Ademais, tais estratégias devem fazer parte do plano de trabalho aprovado pela Capes (CAPES, 2007, p. 7).

Outra informação relevante é o aumento considerável do número de bolsistas no período compreendido entre 2009-2015. Esse crescimento também se reflete nos números contabilizados pela Capes. No relatório de Gestão da Capes (2013a), é apresentado o número de bolsistas dos programas, nos anos de 2009 a 2013, pertencentes à DEB. Dentre eles, o Pibid se destaca.

A tabela a seguir apresenta o quantitativo de bolsistas Capes por CPF<sup>14</sup>. Dentre os programas desenvolvidos pela DEB/Capes o Programa Pibid envolvia, naquele período, em torno de 75% do total de bolsistas. O patamar que o Pibid alcança é relevante na medida em que o número de bolsistas do Programa em 2013 aumentou quase 20 vezes em relação ao ano de 2009 e ultrapassou aproximadamente 3 vezes a soma de todas as outras bolsas dos programas pertencentes à DEB:

**Tabela 3:** DEB: Evolução de Bolsistas por CPF, 2009-2013.

Programa	Quantidade de Bolsistas por CPF				
	2009	2010	2011	2012	2013
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	3.544	18.166	32.188	57.252	62.070
Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor	*	*	8.047	13.016	13.912
Observatório da Educação - Obeduc			1.540	1.785	3.319
Programa Nacional Olimpíadas de Química			292	340	429
Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas					579
Residência Docente no Colégio Pedro II				90	230
Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA				534	1.075
Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Portuguesa e Ciências em Portugal					168
Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Francesa na França					31

<sup>14</sup> O número de bolsistas por CPF corresponde a todos os participantes de um determinado período, isto é, são contabilizados os bolsistas que terminaram o curso de licenciatura e também bolsistas que por algum motivo desistiram da bolsa.

Programa de Integração da Ciência – Pontos de CTI-EB					124
Programa Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica		23	34	11	11
Total	3.544	18.189	42.101	73.028	81.948

\*O Parfor era pago pelo FNDE.

**Fonte:** Relatório de Gestão da Capes 2009-2013, (CAPES, 2013a, p. 24).

Nos editais Pibid subsequentes, o número de bolsistas e de instituições participantes continuou aumentando, chegando em 2014 a 90.254 bolsistas e 284 instituições participantes. Com alguns cortes no orçamento da Capes, em agosto de 2016, o programa mantém 72.218 bolsas.

### **2.1.2 Alterações no Quadro Educacional Segundo Documentos Institucionais e Pesquisas de Pós-Graduação**

Nesta seção, pretendemos investigar como o Pibid vem sendo descrito e interpretado para a formação inicial e continuada de professores. Nosso objetivo é ressaltar resultados e mudanças no quadro educacional, que se referem ao Programa, encontrados em documentos institucionais e em dissertações e teses publicadas no portal da Capes<sup>15</sup>.

Ao incorporar a missão de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, a Capes estabeleceu o alcance de novas metas. Dentre elas, inclui-se a proposta de melhorar a qualidade da educação, conforme demonstra seu planejamento estratégico elaborado em 2010, em que cabe à Capes: “Ser a instituição transformadora da qualidade da educação, da ciência e da tecnologia para uma sociedade moderna e inovadora” (CAPES, 2013a, p. 17).

A formação inicial do professor é considerada pela DEB/Capes como o começo de um processo em que a qualidade da educação se inicia. Os programas Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e o Pibid foram implantados por essa diretoria com o objetivo de induzir a formação e alcançar a qualidade de ensino (CAPES, 2013a).

O Programa Pibid conseguiu ocupar um lugar dentro das Universidades e das escolas públicas, passando a fazer parte da vida dos sujeitos envolvidos nos projetos desenvolvidos

<sup>15</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibiliza o Banco de Teses com referências e resumos das teses ou dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Documentos do período de 2013 a 2016 estão disponíveis apenas na Plataforma Sucupira.

nesses espaços. Em 2013, o Pibid já ocupava grande parte das universidades públicas brasileiras e alcançava a marca de quase 50.000 bolsistas (CAPES, 2013a). Podemos verificar, conforme a tabela a seguir, que, em 2013, o programa já havia se dispersado em todas as regiões do país.

**Tabela 4:** Pibid: Número de bolsistas por estado e modalidades, 2013.

<b>Região</b>	<b>UF</b>	<b>Coordenadores e Supervisores</b>	<b>Bolsistas de Iniciação à Docência</b>	<b>Total</b>
N	AC	82	354	437
	AM	258	1.156	1.417
	AP	69	330	402
	PA	240	1.048	1.293
	RO	84	355	442
	RR	174	679	856
	TO	93	486	582
NE	AL	148	543	694
	BA	693	3.182	3.885
	CE	360	1.623	1.989
	MA	129	679	810
	PB	196	895	1.095
	PE	311	1.302	1.623
	PI	287	1.787	2.077
	RN	264	1.272	1.540
	SE	101	506	609
CO	DF	76	360	438
	GO	334	1.224	1.565
	MS	303	1.214	1.521
	MT	193	767	964
SE	ES	137	580	720
	MG	1.081	4.687	5.788
	RJ	413	1.617	2.041
	SP	938	4.047	5.012
S	PR	780	3.609	4.402
	RS	985	3.830	4.840
	SC	500	1.960	2.474
<b>Total</b>		<b>9.229</b>	<b>40.092</b>	<b>49.321</b>

**Fonte:** Capes (2013a. p. 36-37).

Cada subprojeto participante do Pibid, por meio de seus alunos bolsistas e do coordenador de área, passou a promover a interação com os alunos e professores da escola pública. A forma de atuação, as metodologias de ensino utilizadas e os resultados pretendidos são previstos no plano de trabalho de cada subprojeto.

O subprojeto de uma instituição proponente do Pibid tem em seu plano de trabalho um conjunto de ações previstas para os bolsistas, a metodologia utilizada e os resultados

pretendidos, o que vai ao encontro das propostas do projeto institucional. Além disso, todos os projetos institucionais devem estar de acordo com os objetivos estabelecidos nos editais Pibid, o que promove uma convergência das ações entre a escola pública, a universidade e a Capes (CAPES, 2007)<sup>16</sup>.

Um exemplo de como os projetos foram articulados para convergirem aos objetivos da Capes é apresentado no trecho abaixo, retirado do Projeto Institucional da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG<sup>17</sup>:

A proposta institucional do Pibid/UEMG, “AS LICENCIATURAS DA UEMG E A EDUCAÇÃO BÁSICA: construindo saberes e práticas docentes” apresenta por meio das ações previstas nos subprojetos que a constitui, o desenvolvimento de seu pressuposto de formação em sintonia com o Edital Capes nº 011/2012 (UEMG, 2012, p. 5).

No Projeto da UEMG (2012), os objetivos do Programa Pibid, tais como, melhorar a qualidade do ensino e promover integração universidade-escola são apresentados como oportunidade a ser alcançada. Nos resultados pretendidos do projeto, vislumbrava-se:

- Reconhecimento, por parte dos licenciandos bolsistas, da importância da **construção de saberes e práticas docentes** para compreensão e intervenção no ambiente da escola, contribuindo para o desenvolvimento qualitativo de seu trabalho;
- Valorização do magistério e consolidação da escolha dos licenciandos pela área da docência; [...]
- Maior inserção da Universidade no contexto da escola da Educação Básica;
- Melhoria na qualidade do ensino, tanto das escolas participantes quanto dos cursos de licenciatura envolvidos; (UEMG, 2012, p. 7).

Ainda que obedecem às mesmas regras, cada instituição produziu um projeto a sua maneira. Por exemplo, quando pesquisamos projetos e subprojetos Pibid de diferentes instituições ((UNESP, 2011); (UFMS, 2008); (UEMG, 2012); (UFPEL, 2013); (UECE, 2011); (UFPA, 2012)) percebemos que são previstas ações que abrangem diversas atividades e, geralmente, prevalecem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesses projetos, encontramos com recorrência as atividades: a) participação dos alunos bolsistas em reuniões pedagógicas de planejamento, reuniões de pais e professores e

---

<sup>16</sup> Nos capítulos 3 e 4 veremos que esta sintonia entre as ações envolvem relações de saber/poder e que o discurso estabelecido promove o funcionamento de novas verdades sobre a docência e sobre ser docente que sustentam formas de governamentalidade.

<sup>17</sup> Alguns projetos institucionais foram disponibilizados nas páginas online de suas universidades. Com a palavra chave projeto Pibid, no buscador Google, encontramos várias instituições que apresentam seus projetos. Os projetos citados nesta tese foram retirados desta busca, respeitando a ordem de aparecimento.

conselhos de classe; b) desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas; c) participação dos bolsistas em eventos científicos; d) promoção de gincanas, oficinas, minicursos, palestras, seminários e feiras de ciências para os alunos e/ou professores das escolas; e) momentos de leituras, estudos, discussões e reflexões teóricas para os bolsistas; f) produção e utilização de jogos, música, dança, materiais audiovisuais, materiais didáticos, metodologias de ensino; g) atividades desenvolvidas em laboratórios de informática para utilização e exploração das tecnologias de informação e comunicação, e a construção de blogs; h) registro, divulgação e publicação dos resultados alcançados em eventos, artigos, livros, revistas, entre outros.

Notamos, ainda, que o projeto da UEMG apresenta uma regularidade em suas ações, que são consonantes aos objetivos dos editais Capes. Nesse sentido, no projeto institucional da UEMG (2012), no item ações específicas, ações voltadas para o ensino, pesquisa e extensão foram previstas e contempladas. É o que podemos verificar nas propostas abaixo:

- Monitorias, tutorias e apoio didático-pedagógico aos alunos das escolas participantes;
- Oficinas, aulas práticas, minicursos e atividades lúdicas para realização com os alunos das escolas envolvidas;
- Realização de Seminário e organização de feiras (de Ciências, de Artes, Educação Ambiental etc.);
- Construção de cadernos de registros das atividades desenvolvidas durante o Projeto, elaboração do caderno de artista;
- Realização de eventos musicais, festivais, feiras e exposições para a comunidade escolar envolvida;
- Desenvolvimento de cursos, oficinas pedagógicas para promoção do aperfeiçoamento da prática dos professores integrantes das escolas envolvidas;
- Confeção de materiais lúdicos, jogos e recursos didático-pedagógicos com utilização de materiais recicláveis e outros para utilização de alunos e apoio aos trabalhos dos docentes.

De acordo com uma avaliação, elaborada pela Fundação Carlos Chagas (2014), intitulada *Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*, o Programa Pibid “já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5). Na avaliação, questões referentes às contribuições e mudanças no quadro educacional aparecem frequentemente na análise dos resultados do Programa:

[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo Pibid convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica. Há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar. Com isso repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria-prática; o pensamento e a ação pedagógica são desafiados. Nessa direção, conhecimentos novos são gerados, a pesquisa é estimulada e toma sentido na vida escolar e em face das teorias. O programa abre espaço para o afastamento de reducionismos tanto teóricos como práticos. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 29).

A avaliação foi realizada a partir de um edital da Capes, publicado em janeiro de 2013, com o apoio da UNESCO, para contratação de dois consultores para a realização de uma avaliação do Pibid. Foram selecionadas duas consultoras, as professoras já aposentadas: Profa. Dra. Bernadete A. Gatti e a Profa. Dra. Marli E. D. A. André – ambas da Fundação Carlos Chagas.

A avaliação<sup>18</sup> foi efetuada utilizando 37.500 formulários respondidos por bolsistas Pibid através do Google-Drive, captados pela Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes. A justificativa para a necessidade de avaliação do Pibid foi o sucesso e amplitude do programa, que é “considerado um dos mais relevantes programas do MEC e estratégico no que diz respeito à qualidade e à valorização da formação de professores no Brasil” (CAPES UNESCO, 2013, p. 01).

Os relatos dos bolsistas Pibid, frequentemente, elogiam o Programa. Apenas em uma questão, que versava sobre observações, críticas e sugestões ao programa, os bolsistas apresentaram *críticas*. Conforme relata a avaliação, a resposta a esta questão, de certo modo, parece mais um apelo ao crescimento do programa e maior visibilidade docente do que uma crítica. As respostas a essa questão foram divididas em sete grupos:

- a) ampliação do programa e/ou tempo de cada projeto;
- b) aumento do valor das bolsas e concessão de auxílio transporte aos Licenciandos;
- c) disponibilização de recursos para aquisição de material permanente e verba de custeio para participação em eventos científicos;
- d) maior intercâmbio com outras unidades e IES e integração de ações da mesma área;
- e) melhoria

---

<sup>18</sup>A avaliação da Fundação Carlos Chagas (2014) foi elaborada a partir dos formulários respondidos pelos bolsistas, que continham questões abertas sobre o programa.

nos procedimentos burocráticos e maior rapidez na liberação das verbas; f) previsão de bolsa para mais de um Coordenador de Área; g) outros. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 26-27).

Quanto aos elogios encontramos diversos excertos<sup>19</sup> extraídos da avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas (2014) com relatos dos bolsistas Pibid (Coordenação de Área, Licenciando e Supervisor da Escola), mostrando como os bolsistas afirmam que o Programa teve/tem contribuições importantes para aprendizado, contatos, intervenções, valorização, parcerias, qualidade, formação continuada. Vejamos a seguir relatos e fatores destacados como contribuições do Pibid para a melhoria do ensino:

- Contatos/parcerias; Aprendizado:

O Pibid, no meu caso atuando como coordenadora de área abriu novas fronteiras no que diz respeito ao diálogo universidade e educação básica pública, pois as experiências com os supervisores, licenciandos e alunos das escolas têm me permitido enxergar a mão dupla dessa *parceria*. Existem *aprendizados* neste processo que só podem vir através do *trabalho em conjunto* com as escolas públicas, como o aperfeiçoamento de aulas práticas, protocolos práticos e jogos. Depois desta experiência, mudei como professora no Ensino Superior. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 28-29 [grifos nossos]).

(Coordenação de Área Biologia).

- Intervenções; Aprendizado; Formação Continuada:

O Pibid tem *mudado a maneira de se pensar* como ensinar matemática. Pois os desafios da educação básica são cada vez maiores, e os nossos discentes através de suas ações estão fazendo uma grande *diferença* nas escolas onde atuam. O Pibid tem proporcionado ao curso de licenciatura um *espaço de reflexão* sobre o ensino de matemática. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 37 [grifos nossos]).

(Coordenação de Área de Matemática)

- Intervenções; Aprendizado:

Esta experiência nos permite *estudar e agir* na realidade educacional brasileira da escola pública. Os diálogos, as parcerias e as intervenções produzidas por nós em conjunto com alunas bolsistas do curso de Pedagogia e professoras supervisoras enriquecem a nossa formação, a formação continuada das professoras supervisoras e das alunas em formação inicial. Mas o mais importante é que estamos dando *novas oportunidades de aprendizagem* para os alunos das escolas públicas através de nossos projetos e de nossa *intervenção*. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 39 [grifos nossos]).

<sup>19</sup> Nos excertos, destacamos alguns termos que denotam, na visão dos bolsistas, contribuições do Programa.



(Coordenação de Área de Pedagogia).

- Intervenções; Aprendizado; Valorização:

O Pibid é uma grande oportunidade para nós alunos; ele proporciona a chance de nos envolver e conhecer nosso futuro ambiente de trabalho, a saber lidar com os alunos, trocar ideias com professores da área e *ajudar as escolas* antes mesmo do fim de nossa formação, havendo uma grande *troca de aprendizado*, fazendo com que os dois lados (nós e a escola) obtenham grande crescimento. Sem falar na *valorização* que o Programa proporciona para nós Licenciandos. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 50 [Grifos nossos]).

(Licenciando de Educação Física).

- Aprendizado; Qualidade:

Avalio como a *maior e melhor experiência* que qualquer estudante de licenciatura possa ter; o meu *conhecimento adquirido* até então tem me tornado um ótimo profissional e um *destaque* entre outros estudantes que não têm a oportunidade de estar no projeto. Domínio de sala, uso de metodologias diversificadas, inserção de aulas práticas em escolas que não possuem sequer laboratório de ciências, humanizou o meu trabalho e *melhorou a educação* dos estudantes de ensino médio acompanhados pelo projeto. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 51 [grifos nossos]).

(Licenciando de Química).

- Parcerias; Intervenções; Qualidade:

O Pibid nos prepara para a sala de aula. Através das observações feitas e do acompanhamento que recebemos, *ajudamos a melhorar o ensino* criando aulas diferenciadas, atraindo a atenção do aluno para o conteúdo, sem que a aula se torne cansativa e sem atrativos. Fazendo um *trabalho diferenciado*, sem dúvida, atrai os alunos e os fazem *produzir e aprender mais*, com prazer, e isso é fundamental tanto para a instituição quanto para o nosso curso. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 59 [grifos nossos]).

(Licenciando de História).

- Intervenções; Formação Continuada:

O Pibid trouxe algumas *mudanças* perceptíveis para a instituição onde trabalho, como na estrutura e no uso da biblioteca, a utilização de jogos e do laboratório de informática nas aulas de reforço. Também no acompanhamento dos alunos dentro da sala de aula, com um auxílio individualizado aos alunos com maiores dificuldades nas turmas atendidas pelas bolsistas no hábito de se fazer e contar histórias. E *na maneira diferenciada de se trabalhar conteúdos específicos*, principalmente nas turmas onde o professor ainda utiliza muito o método tradicional de lecionar. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 74 [grifos nossos]).

Os excertos trazem o ponto de vista dos bolsistas, da Coordenação de Área, do Licenciando e do Supervisor da Escola sobre as contribuições do Pibid na formação docente e na formação dos estudantes e, também, a importância dada por eles em relação ao papel que o Programa tem nos cursos de licenciatura e nas instituições envolvidas. As contribuições descritas na avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas são semelhantes aos resultados apresentados no relatório de Gestão do Pibid (2013a), elaborado pela Capes. No relatório, são descritos os resultados mencionados nos relatos das instituições que participaram do programa, dentre eles:

- a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
  - b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
  - c) reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
  - d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
  - e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
  - f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
  - g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
  - h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.
- (CAPES, 2013a, p. 8)

Nas produções, dissertações e teses, que se referem ao Pibid, também encontramos trabalhos sobre resultados e mudanças no quadro educacional<sup>20</sup>. Ao investigarmos essas dissertações e teses sobre o Programa, publicadas no portal da Capes, percebemos que apresentam aspectos que se repetem, tais como: melhoria na formação docente; qualidade nas escolas; valorização do magistério; colaboração entre universidade-escola. De modo geral, os trabalhos apresentam contribuições para aspectos relacionados à docência por meio do Pibid.

Nesses trabalhos, da área de educação, os autores observam o Pibid como uma política pública importante que contribui para a melhoria da qualidade da educação. Como exemplo, citamos a pesquisa de Paredes (2012) sobre “saberes docentes que emergem dos subprojetos elaborados pelo PIBID/UFPR e as implicações de tais projetos para Ensino de Ciências”

---

<sup>20</sup> A busca por dissertações e teses sobre o Pibid foi realizada no Portal da Capes. Utilizamos a palavra chave Pibid e refinamos com os termos resultados e mudanças. Selecionamos 28 trabalhos. Todos apresentam resultados e mudanças contempladas com o programa. A título de exemplo, citamos nesta tese cinco trabalhos.

(PAREDES, 2012, p. 104). Essa pesquisa teve como objetivo investigar como os subprojetos do Pibid realizados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) contribuíram para a *construção de saberes docentes* tanto para os professores em formação quanto para o *professor pesquisador* da sala/escola (PAREDES, 2012).

Outro exemplo de resultados do PIBID é destacado no trabalho de Tinti (2012) – *PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática*. Nessa pesquisa, o autor afirma que as ações realizadas pelo programa contribuem para a “superação de alguns pré-conceitos negativos atribuídos à escola pública, aspectos que tornam a carreira nesta instituição pouco atrativa” (TINTI, 2012, p. 129) e que o “choque de realidade” (TINTI, 2012, p.126), no início da carreira docente, pode ser minimizado pela oportunidade de ter sido bolsista durante sua formação.

Pranke (2012), em seu trabalho, investiga contribuições para a “auto-regulação da aprendizagem” (PRANKE, 2012, p. 26) e a *formação docente* das bolsistas de matemática em oficinas pedagógicas promovidas pelo Pibid da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A autora concluiu que, além de o programa qualificar a formação das bolsistas, possibilitou também que elas assumissem a responsabilidade de aprender para ensinar.

O fortalecimento do vínculo entre a universidade e a escola proporcionado pelo PIBID é aspecto destacado no trabalho de Gaffuri (2012) sobre *Rupturas e Continuidades na formação de professores*” (GAFFURI, 2012, p. 15). A autora defende que a colaboração

[...] apresenta-se como uma alternativa para lidar com os problemas oriundos de práticas formativas hierarquizadas e com papéis cristalizados para professores universitários, professores da escola e professores em “formação inicial”, do mesmo modo que se apresenta como uma possibilidade para enfrentar esses novos desafios da formação (GAFFURI, 2012, p. 15).

O trabalho de Jahn (2015) – *O Pibid e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada* – investiga as contribuições do Pibid no processo formativo docente em Educação Física. De acordo com a autora, o Programa proporciona a oportunidade, na “formação inicial e continuada”, para que o processo “ação-reflexão-ação” faça parte do dia a dia do professor<sup>21</sup>. Para Jahn, o Pibid oportuniza estímulo “na formação

---

<sup>21</sup> Na maioria dos trabalhos pesquisados encontramos um consenso quanto à literatura utilizada e referente à aprendizagem da docência mobilizada por meio da reflexão sobre a prática. Autores com este posicionamento, tais como Schön (1997), Garcia (1999), Tardif (2007) e Nóvoa (2009) fazem parte dessas referências bibliográficas. De acordo com a Capes (2013a), princípios pedagógicos que fundamentam o Pibid foram pautados “em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”. Nesse sentido, os trabalhos se alinham a esse modo de ver a formação docente.

docente, na valorização dos cursos de licenciatura, na relação teoria e prática, na inovação metodológica e na relação universidade/escola” (JAHN, 2015, p. 106).

De forma semelhante à avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas e ao relatório de gestão da Capes, as dissertações e teses que investigam resultados e mudanças no quadro educacional por meio do Pibid descrevem e interpretam o Programa como um elemento essencial para a formação inicial e continuada de professores. Nessas pesquisas, prevalecem aspectos *positivos* sempre reforçando os objetivos previstos pelo Programa.

Dos relatos e textos acadêmicos vistos anteriormente, é preciso destacar que, para alguns bolsistas, o Programa é importante devido à oportunidade de bolsas e à possibilidade de reconhecimento profissional (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Para alguns bolsistas, sua importância está na valorização e na qualidade propiciadas, que dão chance de a educação básica e os cursos de licenciatura melhorarem e passarem a ser mais valorizados socialmente.

Para outros, ainda, a contribuição do Pibid está no aumento da produtividade acadêmica conforme estipulado pela Capes. Os trabalhos ressaltam que o Pibid tem sua importância porque propõe abandonar o modelo de aulas tradicionais e articular teoria e prática na melhoria da educação básica a partir do uso de novas metodologias (PAREDES, 2012; PRANKE, 2012). Em suma, o Pibid apresenta possibilidades de inovar e mudar a educação e a formação docente.

De modo geral, o Programa atende a diversos interesses atrelados à valorização docente, melhoria da qualidade do ensino e da formação, pesquisa acadêmica e inovação. E faz isso a partir da interação entre alunos das licenciaturas, docentes da educação básica, docentes da universidade, escolas públicas, universidades.

Os interesses colocados em jogo se traduzem em um olhar *positivo*, principalmente, por parte dos docentes. Alguns aspectos que podem ter favorecido essa valorização podem se referir ao fato de o Pibid ser o primeiro programa em nível nacional a contemplar a “iniciação à docência” (BRASIL, 2007c) no país. O Programa é considerado, portanto, uma política pública de impacto (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014), sobretudo, por alcançar rápido crescimento em tão pouco tempo e dispor de inúmeros resultados.

O presidente da Capes Jorge Almeida Guimarães destaca na apresentação do documento da Fundação Carlos Chagas (2014) a demanda pelo programa, seu avanço e os frutos colhidos, apresentando os indicadores de seu sucesso desde o início.

O expressivo crescimento quantitativo do Pibid; a evolução dos editais e da regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, todos esses são indicadores de sucesso do programa (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5 - 6).

Devido ao alcance do Pibid em muitas escolas e universidades, os participantes estão espalhados por escolas e Universidades de todo país. Além de ser considerado um meio de valorizar o docente, assim como melhorar a qualidade da educação, as relações entre os participantes também vêm sendo modificadas através do programa. Neste contexto, tendo em vista a perspectiva teórica-metodológica de Michel Foucault, tomamos como objeto de análise desta pesquisa o sujeito docente participante do Pibid. Na próxima seção, discutiremos o caminho escolhido para esta investigação, a problemática da pesquisa, os objetivos e a seleção do *corpus* de análise.

## **2.2 O percurso teórico-metodológico e o *corpus* de análise**

Na seção anterior, apresentamos uma breve descrição do Programa Pibid, desde seu lançamento em 2007 até o ano de 2017. O Pibid é apresentado nos editais, na legislação que o envolve, nos relatórios, na avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas e em algumas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) como uma política pública capaz de incentivar a valorização do magistério e contribuir para melhoria da qualidade da educação.

Neste sentido, o Pibid vem sendo tomado como sendo de fato necessário e eficaz. Distribuído como uma verdade “verdadeira”, como um fato incontornável e já dado. Entretanto, é preciso questionar essa condição atentando para os acidentes históricos, ou seja, para sua circulação na estreiteza de efeitos de acontecimentos. Desse modo, não compreendemos que o Pibid seja essencialmente necessário para a educação, e sim que sua condição de necessário seja efeito de urgências e contingências históricas. Produzido como *necessário* – e não imanentemente preciso –, o Pibid aparece em condições de possibilidade históricas que nos levam a pensar que pode estar havendo um processo de aceitação e legitimação social desta política pública.

Nas palavras de Nietzsche, aceitar que “o que é familiar é conhecido” (NIETZSCHE, 2006, p. 223), e não problematizar algo por se tratar de algo que é familiar é um engano:

Quando aqueles que buscam o conhecimento reencontram algo nas coisas, sob as coisas ou por trás das coisas, algo que infelizmente nos é muito conhecido, como, por exemplo, a nossa tabuada, ou a nossa lógica, ou as nossas vontades e apetites, que felizes ficam logo! Pois “o que é familiar é conhecido”, nisso estão de acordo. Mesmo os mais cuidadosos dentre eles acham que o que é familiar é pelo menos mais facilmente conhecido do que o que é estranho. Erro dos erros! O que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de “conhecer”, isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, “fora de nós” (NIETZSCHE, 2006, p.223).

Nesse sentido, o Pibid nos parece algo que já é conhecido e aceito socialmente. Os aspectos positivos e avanços em resultados, destacados nas pesquisas e na avaliação institucional do Programa, assim como a abrangência geográfica e quantitativa de envolvidos é uma constatação de que o Pibid já faz parte da formação inicial, continuada e da própria escola, ou seja, como já fazendo parte do seu currículo. A aceitação e a incorporação do Programa nas escolas lhe conferem condição de algo “habitual” e já estabilizado como necessário (NIETZSCHE, 2006, p.223) para a educação.

Além disso, a inclusão do Programa em leis e em outras políticas públicas o torna ainda mais familiar. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) pela Lei 12.796/2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da Educação e anuncia a necessidade de outras providências, é um desses casos. O artigo 60, parágrafo 5<sup>o</sup> da nova lei visa o incentivo à formação docente por meio do Pibid:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) também assumiu a tarefa de direcionamento do sujeito docente incorporando o Pibid em suas metas. O eixo VI do plano, que trata dos profissionais da educação, indica em uma de suas proposições e estratégias: “Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura plena, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (PNE, 2014).

Na revisão da bibliografia e nos documentos analisados, encontramos apenas no trabalho de Oliveira (2015) uma problematização da docência, por meio do Pibid, que induz ao estranhamento das práticas produzidas e legitimadas como sendo verdadeiras. Essa pesquisa, desenvolvida com alunas do curso de pedagogia, participantes do Programa Pibid, em um projeto na região Sul do Brasil, analisou práticas envolvidas na constituição do processo de tornar-se professora e, ainda, modos de ser docente, produzidos por tais práticas.

Segundo a autora, existe uma matriz de *experiência* direcionando a formação docente. Baseando-se em Foucault (2011, 2010, 2010a), Oliveira compreende o conceito de *experiência* como foco ou matriz implicada em processos de subjetivação que envolvem os eixos do saber, do poder e da ética. Neste sentido, sua pesquisa indicou que “a subjetividade docente é produzida por uma matriz de experiência colocada em operação nas práticas de iniciação à docência – expressas e movimentadas” por um tipo de “docência virtuosa”. Esse tipo de docência reúne maneiras de ser docente tais como “comprometida, tática e interventora” (OLIVEIRA, 2015, p. 16). Segundo a autora, com o Pibid foram criadas condições de fazer dessa docência um modo de vida em todo Brasil em prol da chamada Pátria Educadora (OLIVEIRA, 2015).

Assim como Oliveira, também buscamos problematizar a docência no âmbito do Pibid. Percebemos que o Programa se apresenta como necessário para a formação docente. O Pibid recebe um número cada vez maior de adesões e vem sendo tomado e distribuído segundo uma *vontade de verdade* que se impõe a outras.

Para Foucault (2013) a vontade de verdade, a vontade de dizer o discurso verdadeiro é situada como um grande sistema de exclusão que atinge o discurso. Realiza-se através dos mecanismos de divisão, separação e exclusão dos sujeitos que podem falar sobre alguma coisa. É considerada uma maquinaria que se apoia “sobre um suporte e uma distribuição institucional” que se reforça e se reconduz “por toda uma espessura de práticas” (FOUCAULT, 2013, p. 17), tais como:

a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2013, p. 17).

O exemplo do velho princípio grego, dado por Foucault (2013) – “aritmética pode bem ser assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria deve ser ensinada nas oligarquias pois demonstra as proporções na desigualdade” (FOUCAULT, 2013, p. 17) - expressa bem o funcionamento, por meio de pressão e coerção, de um discurso sobre outros.

Instituições como a Universidade, o Estado, a Escola colocam em cena uma vontade de verdade quando excluem dados sujeitos da possibilidade de falar sobre algum saber específico ou, ao contrário, quando selecionam quem está apto, quem detém o saber necessário para falar. Esse processo de seleção/exclusão é movido pela vontade de verdade, pela vontade de impor a uma sociedade algo ou um sujeito enunciador que é considerado como autorizado, legítimo (FOUCAULT, 2013).

Foucault afirma que “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (1995, p. 256). O perigo que Foucault nos aponta está em não problematizar, não questionar, não desconfiar, ou seja, não promover o estranhamento de determinadas verdades aceitas e legitimadas pelos discursos que circulam nesta época.

Esta postura de análise, proposta por Foucault, vem sendo adotada em alguns trabalhos na área de educação<sup>22</sup>. Esses autores abandonam a ideia de uma essência, de uma estrutura única que promove a criação e a manutenção de um regime de verdades. Apresentamos, a seguir, alguns desses trabalhos com esta perspectiva, que envolvem a temática das políticas públicas educacionais no Brasil.

Segundo Leite (2015), desvencilhar dos binarismos (verdadeiro-falso, bom-ruim, luz-trevas, certo-errado), significa perceber a existência de outras verdades, outras formas de ver o mundo. Nesse sentido, em seu trabalho de doutorado discute como as práticas discursivas que envolvem a implantação do currículo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atravessam discursivamente seus sujeitos.

Na pesquisa, também é analisado o modo como os discursos que constituem a estrutura curricular participam da formação de seus alunos contribuindo para a (re)produção dos discursos de seus egressos acerca de sua formação profissional. Mobilizando o conceito foucaultiano de governamentalidade, Leite (2015) destaca que “escola e sociedade apresentam

---

<sup>22</sup> Os trabalhos que serão mencionados foram retirados do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Eles foram escolhidos por se tratarem de trabalhos da área de educação com base teórico-metodológica nos estudos de Michel Foucault e, concomitantemente, por envolverem em suas problematizações políticas educacionais.



uma relação de imanência” (LEITE, 2015, p. 148), como se esses lugares já dessem de antemão a forma e a conduta do sujeito.

Entretanto, Leite constata que o funcionamento da escola se dá conforme o princípio dos dispositivos de governo dos sujeitos, que tanto podem discipliná-los segundo os interesses da sociedade vigente, quanto podem fazer deles um *lócus* privilegiado de práticas de resistência e de reflexão. Pode também atuar na microfísica<sup>23</sup> do exercício do poder e, assim, permitir o questionamento das práticas discursivas envolvidas, possibilitando (re)pensar o sujeito e a sociedade (LEITE, 2015).

Com sustentação teórico-metodológica nas ideias de Foucault, outra problematização que propõe estranhamento e desnaturalização de verdades é a pesquisa desenvolvida por Kamila Lockmann (2013). O trabalho investiga como as políticas de assistência social, utilizando a educação escolar como local privilegiado para a sua efetivação, operam sobre a população na atualidade e quais implicações tais políticas produzem na e sobre a escola.

Além disso, a proveniência e as condições de emergência (FOUCAULT, 1979b) dessas políticas também foram investigadas e auxiliaram a compreender as motivações históricas de seu surgimento no contexto educacional. As análises mostram que a escola é um instrumento eficaz para operar as políticas de assistência social sobre a conduta dos sujeitos. Dessa forma, são gerenciados os riscos produzidos pela miséria, fome, deficiência, exclusão social numa tentativa de garantir *seguridade da população*<sup>24</sup> (LOCKMANN, 2013).

A partir desta perspectiva, consideramos que esta pesquisa trouxe o entendimento de relações entre a escola e a sociedade e, com isso, concordando com a autora, consideramos a escola um *lócus* privilegiado para a efetivação de políticas de assistência social assim como para outras políticas públicas.

A pesquisa de Martins (2014), também é um exemplo de trabalho que busca a problematização, o questionamento, o estranhamento de verdades no âmbito da educação. O trabalho, com objetivo de refletir sobre aspectos da “construção identitária” (MARTINS, 2014, p. 72) de alunos com necessidades especiais, na expectativa de contribuir para sua inserção na escola pública, toma como base o método arqueológico de Foucault. Segundo

---

<sup>23</sup> Por microfísica do poder, Foucault (1979) entende o poder que intervém materialmente no corpo do indivíduo. Trata-se de poderes periféricos, moleculares que se situam ao nível do corpo social. Neste sentido, ao invés da realização de uma análise das grandes transformações do sistema estatal, a análise foucaultiana promove um deslocamento para um nível local, investigando o exercício do poder no âmbito da vida cotidiana, nas relações capilares e dispersas da malha social.

<sup>24</sup> A *seguridade da população* pode ser alcançada por meio de um conjunto de técnicas utilizadas como estratégias no interior do jogo de liberdade/segurança (LOCKMANN, 2013).

a pesquisadora (2014), os alunos com necessidades especiais produzem representações identitárias de si que são:

constituídas com base no olhar do outro, permeadas por exclusão, anormalidade, inferioridade e de interdição. Embora tentem distanciar-se daquela identidade de anormal que possuem na sociedade, por meio do desejo de serem vistos como normais, acabam reproduzindo o que o outro pensa de si (MARTINS, 2014, p. 72).

Nas falas de alunos vistos como “deficientes intelectuais” (MARTINS, 2014, p. 37), a autora analisou regularidades e dispersões de discursos sobre sua construção identitária. A autora verificou que, mesmo diante de avanços legais ou sociais, como a conquista do direito de estar entre os considerados “normais”, esses alunos ainda carregam fortes marcas de reprodução do que o outro pensa dos deficientes intelectuais.

Assim, o sujeito que antes sofria exclusão explícita, hoje, em contrapartida, lidaria com outra forma de exclusão: a velada. A forma de lidar com a exclusão atravessa as identidades que o sujeito assume: “[...] embora o outro não queira que ele esteja ali, por causar certo desconforto, embora por vezes seja categorizado pela anormalidade e daí derive certo sentimento de inferioridade, prefere fingir que aceita ser assujeitado como estratégia para estar entre os ‘normais’” (MARTINS, 2014, p. 7).

A partir dessas considerações, constatamos que esses trabalhos da área de educação apresentam aproximações. Ambos estão ancorados numa perspectiva foucaultiana que busca *desconstruir* verdades a fim de apresentar como determinados sentidos, bem como dadas formas de subjetividade são *construídos* e aceitos como legítimos a depender das regras e das condições históricas de uma época.

Veiga-Neto (2009), ao discutir a questão de teoria e metodologia na perspectiva de Michel Foucault, afirma que a “chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que máquinas acabadas.” (VEIGA-NETO, 2009, p. 91). O autor explica que Foucault sempre fugiu do unitarismo, seja ele teórico seja metodológico. Segundo Veiga-Neto, isso pode ser percebido quando consideramos, por exemplo, os deslocamentos e refinamentos conceituais no percurso da obra de Foucault.

Foucault sempre evitou os termos método e teoria no sentido colocado pela tradição moderna. No texto “o sujeito e o poder”, (1995), o autor aborda a questão da teoria da seguinte maneira: “Será preciso uma teoria do poder? Uma vez que uma teoria assume uma objetivação prévia, ela não pode ser afirmada como uma base para um trabalho analítico”

(1995, p. 232). No entanto, Foucault complementa afirmando que não quer dizer que não devemos *conceituar* os problemas investigados. Em suas análises sempre houve a necessidade de uma conceituação e de uma postura analítica. Conforme ele afirma, o “trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados, conceituação esta que implica um pensamento crítico – uma verificação constante” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Nesse sentido, neste trabalho, os termos metodologia foucaultiana, teoria foucaultiana, base teórico-metodológica funcionam muito mais como uma *postura investigativa*, uma atitude perante o objeto de pesquisa do que uma metodologia/teoria previsível e fixa. Deste modo, a arqueologia e a genealogia são encaradas como posturas de análises, maneiras de o pesquisador interrogar um objeto.

Da arqueologia, tomamos pressupostos sobre a descrição de saberes, as condições de possibilidade de sua emergência, bem como seus usos históricos (FOUCAULT, 2014). Da genealogia, assumimos uma análise problematizadora das relações de poder propiciada pela distribuição desses saberes entre os sujeitos<sup>25</sup> (FOUCAULT, 1979a).

Neste trabalho, em consonância ao referencial teórico-metodológico de Foucault ((2015); (2014); (2013); (2011); (2010a); (2008a); (2008h); (2006); (2005); (1995); (1987); (1979a)), voltamos nosso olhar para o sujeito docente integrante do Pibid, seja ele da escola de educação básica, seja da universidade, seja o futuro docente. Nossa pesquisa visa problematizar como<sup>26</sup> práticas do Pibid produzem subjetividades docentes, uma vez que compreendemos o sujeito docente como “nó numa rede” (GREGOLIN, 2005, p. 6) de saberes e poderes. Isto é, como elemento principal da formação inicial e continuada nos objetivos do programa.

Para tanto, tomamos o docente participante do Pibid como posição de subjetividade que se inscreve em lugares e circunstâncias históricas específicas. O surgimento do Pibid será aqui analisado pelo viés discursivo, pois produzido por um conjunto de práticas dos sujeitos

---

<sup>25</sup> No próximo capítulo serão apresentadas noções foucaultianas que estão sendo utilizadas ao longo desta tese.

<sup>26</sup> No livro, “*o sujeito e o poder*” (1995), ao explicar como se exerce o poder, Foucault fala da importância atribuída à questão do “como”: “Se provisoriamente atribuo um certo privilégio à questão do ‘como’, não é que eu deseje eliminar a questão do quê e do porquê. É para colocá-las de outro modo; ou melhor: para saber se é legítimo imaginar um ‘poder’ que reúne um quê, um porquê, e um como. Grosso modo, eu diria que começar a análise pelo ‘como’ é introduzir a suspeita de que o ‘poder’ não existe; é perguntar-se, em todo caso, a que conteúdos significativos podemos visar quando usamos este termo majestoso, globalizante e substantificador; é desconfiar que deixamos escapar um conjunto de realidades bastante complexo, quando engatinhamos indefinidamente diante da dupla interrogação: ‘O que é o poder? De onde vem o poder?’. A pequena questão, direta e empírica: ‘Como isto acontece?’, não tem por função denunciar como fraude uma ‘metafísica’ ou uma ‘ontologia’ do poder; mas tentar uma investigação crítica sobre a temática do poder” (FOUCAULT, 1995, p. 240).

na história, que são materializadas na e pela linguagem dos enunciados de editais e leis que materializam regras históricas acerca do saber docente.

Tendo em vista a singularidade na história, consideramos que o Programa surge no cenário educacional como *acontecimento discursivo*. Segundo Foucault (2013), o acontecimento é da ordem do incorporal, para ele “é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais [...]; produz-se como efeito de e em uma dispersão material”. Neste sentido, tomamos a aparição do Pibid como acontecimento discursivo, uma vez que promove uma ruptura com práticas escolares anteriores e instaura, em relação às práticas já existentes, formas singulares de constituição do sujeito docente e, também, de utilização e circulação de saberes ligados à docência.

A obra de Foucault envolve “a problematização das relações entre saberes e poderes na história da sociedade ocidental, [...] a fim de compreender a construção histórica das subjetividades” (GREGOLIN, 2015, p. 9). O percurso teórico-metodológico percorrido pelo autor pode ser situado em três momentos: a *arqueologia do saber*, a *genealogia do poder* e a *genealogia da ética*. Apesar da distinção dos momentos de investigação, e da abrangência do percurso quando se compara toda produção foucaultiana, percebe-se o quanto Foucault foi ampliando suas problematizações ao invés de substituir uma produção pela seguinte.

Da arqueologia para a genealogia, Foucault não invalida o passado, o que ele faz é partir de outra questão. Neste sentido, conforme aponta Gregolin (2015), as análises dos modos de objetivação/subjetivação produzidos historicamente podem ser compreendidas em termos de uma *arqueogenealogia*.

Na arqueologia Foucault busca responder: “*Como* os saberes apareciam e se transformavam? (MACHADO, 1979, XI). É o momento em que Foucault realiza investigações sobre a constituição de campos de saber (loucura, psiquiatria, medicina) e busca compreender como esses saberes produzem sujeitos. Já na genealogia, a questão a ser respondida passa a ser do *por quê*: Por que um saber surge num dado momento na história? Naquele momento o objetivo de Foucault era analisar o modo como o saber é utilizado, qual é sua função estratégica. Isto é, como um saber pode mover relações entre sujeitos, como pode determinar posições, condições, classificações. Foucault passa a relacionar, explicitamente, o saber ao poder. A questão do poder, em suas análises históricas, foram introduzidas “como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” (MACHADO, 1979, XI).

Com olhar foucaultiano, esta pesquisa assume uma perspectiva discursiva, baseada em termos de uma arqueogenealogia de Michel Foucault. O propósito é compreender o surgimento do Pibid como acontecimento produzido no entrecruzamento de práticas discursivas, que estrategicamente fazem funcionar jogos de saber-poder no campo da Ciência e da formação de docentes no Brasil. Trata-se de uma investigação que busca, na descrição das regras e das condições de possibilidades históricas, compreender aquilo que pode ou não surgir em dado momento (postura arqueológica) e a existência de processos de subjetivação, bem como governamento da ação do docente (perspectiva genealógica)<sup>27</sup>.

Nesta investigação, a descrição das regras de formação desses discursos se volta para as regras que fazem parte dos editais, uma vez que prevalecem mesmo com a ampliação do Pibid ao longo desses anos. São poucas as alterações, de modo que faremos menção a elas oportunamente ao longo de nossas análises.

O atendimento às regras também se torna necessário na medida em que, com a ampliação e o aumento na participação de instituições e bolsistas, não existem bolsas para todos que querem participar do programa e nem para todas as instituições que concorrem aos editais. Daí a existência de uma seleção de quem pode ou não ocupar posição no Pibid.

Nesse contexto, para ter o projeto aprovado e ser bolsista é necessário agir, obedecer às regras que o possibilitem ocupar esse lugar. Em termos do referencial adotado, a participação no programa é marcada por uma ordem discursiva que determina quais são as condições e regras para que o sujeito possa enunciar (falar com licenciandos, professores das escolas e professores universitários, ensinar alunos, escrever artigos científicos) a partir desse lugar institucional – o Pibid.

Na seção anterior, abordamos relatos de bolsistas coordenadores de área, supervisores da escola e licenciandos e textos acadêmicos sobre o Pibid, que se referem às contribuições e mudanças no quadro educacional. A partir deles, depreendemos que os docentes da universidade e da escola assim como os futuros docentes geralmente concebem o Pibid de forma positiva tanto para a profissão docente quanto para a qualidade da educação básica. Além da pesquisa dos documentos oficiais e dissertações e teses, realizamos também entrevistas com bolsistas Pibid da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os subprojetos Pibid envolvidos são da área de matemática e pedagogia. As escolas parceiras destes projetos apresentam disparidades entre si<sup>28</sup>. Enquanto uma das escolas está situada no

---

<sup>27</sup> Detalharemos no próximo capítulo a arqueologia e genealogia de Michel Foucault.

<sup>28</sup> Detalharemos no capítulo 5 as disparidades encontradas entre as escolas e possíveis implicações no âmbito da subjetivação docente.

centro da cidade e é considerada uma escola modelo a outra está localizada na periferia da cidade e mantém baixos índices de desenvolvimento da educação básica na maioria dos anos em que foi avaliada. Essas diferenças despertaram nosso interesse em relação às práticas de subjetivação docente.

Ademais, alguns termos que compõem o texto dos objetivos do Programa se repetem nos oito editais Pibid publicados, tais como, valorização, qualidade, articulação, integração (CAPES, 2009). A regularidade no aparecimento desses objetivos pode ser visto como um regime de “materialidade repetível” (FOUCAULT, 2014, p. 124). E esse funcionamento nos conduz à função enunciativa, que nos permite analisar as posições dos sujeitos que podem falar a partir do Pibid e as práticas de subjetivação do sujeito docente.

Nesta pesquisa, sustentamos a hipótese de que a circulação dos saberes legítimos e as posições que os sujeitos ocupam para falar sobre o que é e como ser um *bom docente* favoreçam o seguinte discurso: é necessário que o docente se integre à universidade/escola no quadro do Pibid para que seja valorizado. Participar do Pibid torna-se, hoje, regra para constituir-se como docente eficaz e de qualidade. E isso, reforça a legitimidade da universidade em detrimento da escola de educação básica.

Apesar de as escolas de educação básica ser convidadas a serem parceiras é a universidade que é a responsável pelo Programa. O coordenador do programa deve ser um professor da universidade. A verba de custeio destinada ao programa fica sob a responsabilidade da universidade – por meio do coordenador institucional. A seleção dos bolsistas também é função da universidade. O valor da bolsa de um professor supervisor, professor da escola, é menor que a bolsa de um professor da universidade. Ou seja, o professor da escola recebe aproximadamente 64% do valor recebido pelo professor universitário (CAPES, 2009).

Decorre disso que o discurso produzido nos editais e pesquisas propõe oferecer: i) oportunidade aos professores em formação; ii) exercício da atividade pedagógica na escola; iii) valorização do magistério e iv) trabalhar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento<sup>29</sup>.

As concepções de “valorização do magistério” e “docente valorizado” não eram comuns há alguns anos atrás<sup>30</sup>. Assim, partindo dessa “necessidade de valorizar” o docente para atender a uma urgência histórica – a escassez de mão de obra docente no Brasil –

---

<sup>29</sup> Outros elementos serão expostos nos quarto e quinto capítulos.

<sup>30</sup> A seção 4.1 discutirá a valorização/desvalorização do magistério a partir da história da formação docente no Brasil.

verificamos que a integração entre universidade/escola no Pibid é regra, é condição para estimular a formação de futuros docentes. E, ainda, para colocar em circulação saberes que concebem o *docente no Pibid como bom e como docente que tem desempenho melhor*. Assim, compreendemos que as práticas discursivas do Pibid produzem determinadas formas de subjetividade que assumem contornos de verdade, haja vista a posição de autoridade da universidade na produção do saber docente.

Desse modo, temos como objetivo geral problematizar práticas de objetivação e subjetivação docente no contexto do Pibid. Logo, tomando o Pibid como terreno de investigação, cujo discurso é produzido por um conjunto de práticas discursivas sobre o objeto docência, propomos a seguinte pergunta-problema: em que medida as práticas do Pibid podem ser consideradas um mecanismo estratégico de saber-poder docente? Para responder a essa questão, os capítulos analíticos desta tese têm os seguintes objetivos específicos: i) Descrever e compreender as condições históricas de emergência do Pibid e ii) Analisar os processos de objetivação e subjetivação do sujeito docente.

No quarto capítulo, pretendemos responder à questão: por que o Pibid foi implantado em 2007 e não em outro momento? Em consonância ao método arqueológico de Foucault, propomos compreender por que os enunciados do Pibid emergem neste e não em outro momento da história. A partir disso, poderemos apreender o acontecimento em sua singularidade, compreender as motivações históricas e políticas que propiciaram o surgimento do Programa. Compreenderemos, ainda, seu papel no processo de transformação dos saberes e nas relações de poder entre sujeitos (docentes da escola, docentes da universidade, licenciandos).

Além disso, poderemos demonstrar como as regras que o programa coloca a esses sujeitos bolsistas fazem funcionar uma determinada *economia-política* da educação. Ou seja, demonstrar a *positividade* das práticas discursivas relacionadas ao Pibid, pois, o Programa contribui produzindo resultados financeiros, políticos, científicos, etc. para os sujeitos envolvidos. Sendo assim, no terceiro capítulo, propomos analisar o Pibid como um acontecimento discursivo, na medida em que irrompe como um conjunto de práticas discursivas que instauram singularidades em relação às práticas anteriores, justamente por colocar novas regras para a produção e circulação de saberes sobre a docência.

No quinto capítulo, questionamos: em relação às regras anteriores, o Pibid produz novas regras de subjetivação para o docente? Isto é, ele modifica a maneira de compreender a docência e o que é ser um docente valorizado? Ele modifica as relações de poder entre os sujeitos (docente da escola e docente da universidade)?

A partir dessas problematizações, poderemos compreender se o Programa promove ou não mudanças na posição que o docente ocupa sócio-historicamente, ou seja, se de professor que é mal remunerado e não recebe formação especializada ele passa a ser mais valorizado economicamente e a adquirir saberes institucionalizados e legitimados pela universidade. Com esse objetivo poderemos compreender quais são os efeitos dessas formas de subjetivação nas relações de poder entre os sujeitos docentes e, ainda, qual é o papel dessas subjetividades no jogo de verdade que promove a legitimação social e política do Pibid.

Para alcançar os objetivos propostos estabelecemos a constituição do *corpus* de pesquisa inspirando-nos na categoria metodológica de arquivo, que é “de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2014, p. 158). A noção de arquivo, para a seleção do *corpus*, oferece um modo de acompanhar as práticas discursivas de uma época a partir de um acontecimento – neste caso, o surgimento do Pibid.

Com o arquivo, podemos visualizar um conjunto de regras que definem a manutenção ou a transformação dos enunciados que falam sobre a docência. E foi a descrição de regras que se repetem e apresentam uma sistematicidade, que nos permitiu selecionar os enunciados a serem analisados. Desta feita, as regras de formação desses discursos foram tomadas como critério de delimitação e recorte do *corpus* de pesquisa. A seleção do *corpus* baseia-se, portanto, na descrição do sistema de enunciabilidade que rege os discursos do Pibid, que nos indicou a seguinte regularidade: os objetivos do Programa.

A partir da descrição do arquivo, optamos por analisar somente enunciados que se referem aos objetivos do Programa. Esses enunciados foram organizados em séries homogêneas, ou seja, que apresentam algo em comum: o lugar de emergência. Formamos então séries de enunciados que aparecem nos mesmos lugares de enunciação: i) Editais; ii) Eventos acadêmicos<sup>31</sup>; iii) entrevistas<sup>32</sup>. Essas séries de enunciados serão analisadas no quarto e no quinto capítulos desta tese.

---

<sup>31</sup> A escolha dos lugares de emergência se justifica pela regularidade encontrada nessas práticas. Além disso, os enunciados, nesses lugares, apresentam transformações e dispersões, mas sua identidade se mantém (FOUCAULT, 2014).

<sup>32</sup> Das entrevistas, selecionamos apenas enunciados que falam sobre o modo como o Pibid determina e/ou modifica o modo de ser docente.



Nas entrevistas realizadas, também identificamos marcas regulares relacionadas à forma como o sujeito se posiciona no discurso. Essa regularidade demonstra a existência de determinações históricas na forma como o sujeito pode e deve se constituir enquanto docente na e pela linguagem dos editais e eventos sobre o Pibid. Dessa forma, a fim de analisar os processos de objetivação/subjetivação do sujeito docente, incluímos no *corpus* de pesquisa enunciados de sujeitos que falam sobre o que significa *ser um bom professor* e, ainda, como eles compreendem as mudanças que o Pibid propiciou em sua maneira de ser professor.

## CAPÍTULO 3

### 3 Pensar com Foucault: uma abordagem arqueogenealógica do discurso

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns conceitos da obra de Michel Foucault que são utilizados nesta tese como fundamentação teórico-metodológica. Em vez de uma metodologia baseada em procedimentos fixos, faremos funcionar os pressupostos foucaultianos em uma *postura de análise* de práticas de objetivação e subjetivação docente no âmbito do Pibid. Essa perspectiva nos propicia lançar um olhar voltado para a problematização das relações de saber-poder que envolvem o sujeito docente bolsista do Pibid, seja da universidade, seja da escola pública de educação básica.

Ao pensar com Foucault, buscamos problematizar práticas de objetivação e subjetivação docente no contexto do Pibid. A partir do surgimento do Programa, da proposta de valorização do docente e da forma como universidades e escolas públicas passam a se integrar na busca por melhoria de qualidade do ensino, esta pesquisa assume postura de *problematização das práticas discursivas* que fazem circular sentidos históricos singulares ligados à docência.

As análises aqui realizadas partem de um problema nesta pontualidade histórica: em que medida as práticas do Pibid podem ser consideradas um mecanismo estratégico de saber-poder docente? Buscam, então, compreender a irrupção de jogos de verdade que têm possibilidade de emergência justamente em função das transformações que o Pibid promove na educação. Isto é, o surgimento do Programa pode propiciar processos de constituição singulares do sujeito docente.

Para compreender a motivação e o modo como esses sentidos históricos surgem nesta época, assumimos uma perspectiva arqueogenealógica, que se volta para noções como: discurso, história, saber, poder, verdade, subjetividade, dispositivo, governamentalidade.

### 3.1 Discurso e história em Michel Foucault

*[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. "As palavras e as coisas" é o título - sério – de um problema; é o título - irônico - do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2014, p. 59).*

O trecho da obra *A arqueologia do saber* (2014 [1969]), apresentado na epígrafe acima, sintetiza, pelo menos em parte, como Foucault trata a relação entre o discurso e a linguagem. O discurso releva de um “mais” na história, ou seja, aquilo que faz com que homens inscritos em posições sócio-históricas digam algo sobre um objeto ou um sujeito. Segundo Veiga-Neto, “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (2007, p. 89). Nessa perspectiva, Foucault partilha de questões sobre a linguagem trilhadas também por Nietzsche e Wittgenstein<sup>33</sup> (VEIGA-NETO, 2007).

Segundo Veiga-Neto (2007), Nietzsche, no texto *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* (1873), já problematizava a interpretação da linguagem como caminho para desconstruir a moral: “Dado que a moral tradicionalmente se baseia em verdades manifestas pela linguagem, Nietzsche mostra o caráter **arbitrário** e **não natural** da linguagem e, assim, o caráter arbitrário e não-natural também da moral.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 89 [**grifos nossos**]).

Para Wittgenstein – o segundo Wittgenstein, das *Investigações Filosóficas*, (1979) – os significados são produzidos nos seus contextos de uso (WITTGENSTEIN, 1979). Essa perspectiva desconsidera uma visão representativa do mundo e direciona-se para uma compreensão de que “a linguagem é atributiva, isto é, de que não há qualquer correspondência

---

<sup>33</sup> Conforme Veiga-Neto (2007), apesar de Foucault não ter feito referência explícita a Wittgenstein, sua obra apresenta aproximações das descobertas que o filósofo havia feito no campo da linguagem.

estrita (necessária, em termos filosóficos) entre as palavras (linguagem) e as coisas (mundo), mas que é pela linguagem que damos sentido às coisas (mundo)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 90). Melhor dizendo, a linguagem não carrega os sentidos de forma imanente e nem essencial, como sugere a metafísica. Os sentidos não são dados, não habitam as palavras como conteúdos essenciais, pelo contrário, são *produzidos*.

Uma visão essencialista da linguagem, que sustenta um sentido absoluto, não corresponde às perspectivas de Foucault, Nietzsche e Wittgenstein (o segundo Wittgenstein). Nesse viés, é mais profícuo questionar: *como é isso?* Como se produzem sentidos sobre um dado objeto? Conforme aponta Vilela e Mendes (2011), o campo possível de respostas é delimitado de acordo com a forma de se perguntar: “Nesse novo sistema, a pergunta filosófica deixa de ser ‘o que é a realidade em si?’, ‘O que há?’ e passa a ser ‘Como é?’, ou seja, busca saber como está sendo usada a expressão ou a palavra na prática da linguagem” (2011, p. 12).

Para Foucault, o significado das coisas não é dado, mas produzido pelas práticas. São as práticas discursivas que constituem os objetos de que falamos. Logo, os discursos funcionam como práticas do homem na história, tais como, o fato de falarem e classificarem sujeitos, coisas, ideias. Designar um homem como sendo bom ou mau, louco ou são, valorizado ou desvalorizado dá a ver a dimensão discursiva da linguagem, pois, é em função de regras históricas, posicionamentos, instituições, saberes científicos, leis, etc., que o homem pode produzir esses sentidos.

As palavras, então, não são como uma água transparente, que nos permitiria ver com clareza o que são as coisas por ela nomeadas. São antes marcas que relevam de conjunturas e regras históricas que regem o que é ou não permitido fazer, compreender, falar, pensar. Fazer esse percurso de sentidos aparecerem, interrogar sobre as regras de sua formação implica investigar o discurso na instância do acontecimento.

Essas ponderações sobre linguagem, sentido e práticas do homem na história nos conduzem à problemática do discurso em Michel Foucault. Por isso, as articulações entre discurso e história sempre estiveram presentes no trabalho do filósofo<sup>34</sup>. Recusando o tema da origem, no sentido de uma origem primeira, um marco inicial, de uma busca por fundações, o filósofo prefere se referir a começos relativos, tentar “definir relações que estão na própria superfície dos discursos; [...] tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas” (FOUCAULT, 2013b, p. 152). A busca por começos relativos envolve a procura

---

<sup>34</sup> Conforme aponta Gregolin (2016), Foucault não tinha como objetivo fundar uma teoria do discurso. Seus estudos envolveram temáticas mais amplas na busca da compreensão das transformações e construções históricas dos saberes, poderes e subjetividades que articulam os discursos da sociedade.

de uma história das dispersões, dos acontecimentos, das rupturas, das recorrências que refutam a ideia de continuidade, linearidade, progresso, invenções absolutas, causalidade, essência.

Na introdução do livro *A arqueologia do Saber* (2014 [1969]), Foucault faz várias considerações sobre as noções de história. O filósofo fala da História tradicional, como aquela que “memoriza” seus monumentos e os transforma em documentos. Fazendo uma crítica a esse tipo de História, em que documentar é atestar uma verdade, o filósofo estabelece uma crítica ao que ele chama de *História Global*:

O projeto de uma história global é o que procura reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio – material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão – o que se chama metaforicamente o “rosto” de uma época (FOUCAULT, 2014, p. 10-11).

Foucault coloca em questão métodos e limites da História Global e aponta para uma nova concepção de História, a *História Geral*: uma História que “problematiza as séries, os recortes, os limites, os desníveis, as defasagens, as especificidades cronológicas, as formas singulares de permanência, os tipos possíveis de relação” (FOUCAULT, 2014, p. 8).

Essa história é referida por Foucault como aquela que “se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 2014, p. 8). Nesta perspectiva, um documento pode ser considerado um monumento, porque é sempre *edificado* por sentidos históricos diferentes. Como um documento não passa de uma montagem, “cabe ao historiador desmontar, demolir esta montagem, desestruturar essa construção e analisar as suas condições de produção” (LE GOFF, 1992, p. 548, apud GREGOLIN, 2004, p. 24).

Foucault foi influenciado por Nietzsche e também recebeu influências das teses da Nova História. Assumiu em suas investigações uma concepção de história que recebe posição privilegiada. De Nietzsche, o autor retoma os conceitos de genealogia e interpretação, emergência e proveniência, desenvolvendo “a ideia de História como ‘diagnóstico do presente’, questionando a tradição iluminista dos estudos históricos” (GREGOLIN, 2004, p. 21). A análise histórica de Foucault perpassa o viés da problematização e da interpretação, pois pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam e que nos levam a dizer aquilo que somos.

Havia interesse de Foucault pelo trabalho desenvolvido pela *Escola dos Annales*. Os trabalhos da Nova História, produto do empenho de um grupo de estudiosos conhecido por *Escola dos Annales*, surgiu na França, associado à revista *Annales* fundada em 1929. Os

autores da revista, dentre eles Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Revel promoviam “uma nova espécie de história” que se voltava para:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 1992, p. 7).

A abordagem nova e interdisciplinar, representada em termos de três gerações, que se manteve por mais de sessenta anos, lutava contra a ideia de compartimento, limitação, estreitamento. Conforme aponta Burke (1992), o grupo dos *Annales* contribuiu na expansão do campo da história para diversas áreas: “O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais” (BURKE, 1992, p. 89).

Dos trabalhos da Nova História, os historiadores – Braudel, Bloch, Le Goff, Pierre Nora, etc. – trabalhavam com a ideia de uma história serial das mudanças, capaz de fazer aparecer diferentes tipos de acontecimentos. Conforme explica Gregolin (2004), o movimento introduz novas problematizações ao saber histórico:

- a) eles se colocaram o difícil problema metodológico da periodização escandida por revoluções;
- b) cada periodização recorta na história um certo nível de acontecimentos e, opostamente, cada estrato de acontecimentos exige sua própria periodização. Chega-se, assim, à metodologia complexa da descontinuidade;
- c) apagou-se a velha oposição entre as ciências humanas (que estudam o sincrônico e o não evolutivo) e a História (que analisa a dimensão da grande mudança incessante).
- d) introduzem-se, na análise histórica, tipos de relação e modos de ligação muito mais complexos do que a velha e universal relação de causalidade (GREGOLIN, 2004, p. 22).

Aderir às concepções da Nova História envolve uma nova forma de se fazer história. Dessa abordagem que considera “o descontínuo, o simultâneo, novos objetos e novos sujeitos, acarretam mudanças metodológicas, já que se torna possível decifrar, no próprio documento, unidades, séries, relações” (GREGOLIN, 2004, p. 22). Nesse sentido, a arqueologia, procura responder problemáticas metodológicas desta nova concepção de história.

Várias classificações e periodizações já foram feitas na obra de Michel Foucault<sup>35</sup>. Entretanto, segundo Veiga-Neto (2007), a obra desse filósofo jamais foi concebida em partes. Nunca houve uma substituição de uma teoria ou de técnicas por uma seguinte, e sim uma ampliação em suas problematizações. Em consonância a esse posicionamento, apesar de não fazer sentido falar de três “Foucaults”, quando necessário, classificações como arqueologia, genealogia e ética serão consideradas nesta pesquisa para fins de organização do texto.

Michel Foucault buscou “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). A obra de Foucault toma o sujeito como figura central e adota três perspectivas para entender como o sujeito se constitui historicamente: arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética. Em um primeiro momento, o da arqueologia do saber, Michel Foucault busca entender como o sujeito é objetivado por meio dos saberes. Realizando uma história do saber buscou entender como um saber se constitui (loucura, medicina, psiquiatria) e como os saberes produzem sujeitos. Foucault apresenta os saberes investigados como aqueles que adquiriram estatuto de Ciências:

O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na fitologia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Em um segundo momento, o da genealogia do poder, Foucault busca entender como o sujeito é objetivado por meio dos poderes. Neste momento, o filósofo analisa as práticas de divisão: “O sujeito é dividido em seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231). O fato de separar um sujeito do outro, atribuir-lhe classificação tem a ver com a sua possibilidade de exercer poder, de governar a ação do outro por meio de técnicas disciplinares. Enquanto a arqueologia analisa *como* se formam os saberes atentando para as condições de possibilidades históricas, a genealogia questiona o *por quê*. Isto é, interpreta a motivação estratégica do surgimento desses saberes nas relações de poder.

E, em um terceiro momento, o da genealogia da ética, Foucault busca entender como os sujeitos são objetivados por práticas normalizadoras (biopolíticas) e subjetivados por

---

<sup>35</sup> Classificações e periodizações segundo Veiga-Neto (2007) – Arqueologia, Genealogia e Ética; Fase I, Fase II e Fase III; ser saber, ser poder e ser consigo; primeiro, segundo e terceiro domínio. São critérios que se adequam a divisões teóricas, metodológicas, cronológicas, ontológicas entre outras.

práticas de si: “a partir de *técnicas de si*, da *governamentalidade*, isto é, do governo de si e dos outros, orientando suas pesquisas na direção da sexualidade, da constituição histórica de uma *genealogia da ética*” (GREGOLIN, 2015, p. 9).

Na obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2014 [1969]) elaborou, a partir da problematização das análises tradicionais de História, o método arqueológico. Nos livros anteriores à *Arqueologia do Saber*, tais como, *A História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1962) e *As Palavras e as Coisas* (1966), o filósofo já havia utilizado ferramentas da arqueologia. No entanto, até então, não as apresentava de modo sistematizado.

A palavra arqueologia, segundo Foucault, foi empregada por dois motivos: i) “para designar uma forma de análise que não seria efetivamente uma história”, como das invenções ou das ideias, e “tampouco seria uma epistemologia” e ii) para descrição do *arquivo*: o conjunto de discursos efetivamente pronunciados (um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido e que continuam a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos) (FOUCAULT, 2013b, p. 151).

Segundo Foucault (2014), quando descrevemos um conjunto de enunciados que apresentam em comum uma regularidade em meio à dispersão, significa que temos uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2014, p. 43).

A formação e a transformação dos discursos se dão segundo regras de enunciabilidade, ou seja, regras daquilo que é possível dizer numa dada época. Daí chamar de “discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2014, p. 132). Essa definição de discurso, dada por Foucault, mostra que os enunciados materializam as práticas discursivas. Só existe discurso se há um sentido histórico materializado na e pela linguagem. Daí a necessidade de, ao fazer análise do discurso, voltar-se para o enunciado.

A descrição dos enunciados permite compreender as condições históricas de emergência de um dado discurso. Para Foucault, o enunciado não é o mesmo que proposição. Foucault define que o enunciado não precisa ser necessariamente uma sequência de elementos linguísticos. O enunciado pode ser tanto uma proposição, uma frase, quanto uma imagem,



uma pintura, uma sequência numérica. Para ser enunciado, é preciso satisfazer a quatro condições: i) ter um referencial; ii) uma posição sujeito; iii) um domínio associado e iv) uma existência material.

Produzir enunciados depende de um conjunto de condições históricas, ou seja, para produzir um enunciado o sujeito deve necessariamente ocupar uma posição, falar a partir de alguma instituição e inscrever-se em determinadas relações de poder com outros sujeitos. Para falar desse lugar, o sujeito deve atender às regras que o autorizam assumir esse posicionamento:

Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2013, p. 34-35).

Examinar as regras para um sujeito poder ocupar uma posição no discurso, permite depreender quais são as relações de poder. Isto é, são as posições-sujeito que nos indicam: i) em quais lutas o sujeito se inscreve; ii) em favor ou contra quem ou qual instituição ele se posiciona no discurso; iii) quais são as regras ou o ritual da palavra que definem o que se pode ou não e o que se deve ou não falar a partir desse lugar. A partir de sua inscrição histórica em instituições, as análises podem descrever como se dá o exercício do poder, como se dão os modos de ação de alguns sobre outros: “sujeito a alguém pelo controle e dependência” ou, ainda, “preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p.235).

### **3.2 Sujeito e poder**

O projeto de estudos que relaciona saber-poder aparece pela primeira vez na obra *A Ordem do Discurso* (2013 [1971]). Foucault começa a pensar no *poder*<sup>36</sup> e em como seu funcionamento controla e distribui os discursos.

---

<sup>36</sup> Para Foucault (1987, p. 120), como ficará claro adiante, as relações de poder não estão num único lugar. Não há um ponto central de onde o poder irradia toda a sua fortaleza, mas há “[...] técnicas sempre minuciosas muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder”.

Com o intuito de explicar como os saberes são produzidos, a questão do poder começa a ser introduzida em suas análises históricas, correlacionando os discursos às práticas e aos dizeres do homem na história. Nas palavras de Foucault, “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (2013, p. 8).

Com efeito, o perigo de vir a tomar a palavra perpassa as relações de poder. Noção que começa a ser trabalhada em obras como *Vigiar e Punir* (1975) e o primeiro volume da *História da Sexualidade: a vontade de saber* (1976). É o momento em que o filósofo realiza em seus trabalhos uma genealogia do poder, ou seja, busca entender como as práticas divisoras efetuadas em instituições como a prisão, o hospital, o exército, a escola, objetivam e subjetivam o sujeito por meio de poderes.

Para a análise das produções do sujeito, Foucault volta-se para a proveniência. O aparecimento de dadas formas de subjetividade não se dão isoladamente, de forma original. E sim, na instância de embates, de relações de poder na história. Conforme explica Foucault (1979b), ao invés de acreditar na metafísica, a genealogia escuta a história e aprende que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1979b, p. 13).

A análise das redes de saber-poder é tarefa da genealogia, nela agregam-se:

[...] novos elementos de uma analítica do poder que potencializa as análises e permite compreender com mais propriedade as relações de poder e seus efeitos, as lutas travadas no interior das instituições sociais, as estratégias de sujeição dos saberes marginais e as dinâmicas de resistência (HATTGE, 2014, p. 35).

A questão do poder já estava presente em trabalhos anteriores de Foucault, tais como *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963) e *As Palavras e as Coisas* (1966), ainda que não fosse abordado de modo explícito em suas análises. Isso porque, naquele momento, o foco de seu trabalho era analisar como as práticas produzidas objetivavam/subjetivavam o sujeito por meio dos saberes<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Nesse período de investigação a forma de análise é chamada de Arqueologia do saber. Para realizar a Arqueologia o filósofo utilizou em suas análises um conjunto de ferramentas (enunciados, discursos, formação discursiva e arquivo) (FOUCAULT, 2014). A partir de *Vigiar e Punir* (1975) Foucault empreende “a análise das articulações entre os saberes e os poderes, a partir de uma *genealogia do poder* [...]; deriva dessas análises a ideia de que nossa sociedade se organiza em uma microfísica do poder” (GREGOLIN, 2015, p. 8-9). Inspirado nos trabalhos de Nietzsche, Foucault toma a genealogia como perspectiva.

No texto *“Poder e Saber”* (FOUCAULT, 2006), o filósofo explica a ligação do saber com o poder desde o início de sua obra. Foucault admite que buscou apreender a questão do poder de um modo um tanto inconsciente. Na *História da Loucura* procurou compreender “qual é o tipo de poder que a razão não cessou de querer exercer sobre a loucura, do século XVII até nossa época” (FOUCAULT, 2006, p. 226).

No *Nascimento da Clínica*, Foucault explica que também quis realizar uma análise do poder. Seu problema consistia em problematizar: “Como é que o fenômeno da doença constituiu, para a sociedade, para o Estado, para as instituições [...], uma espécie de desafio ao qual foi preciso responder através de medidas de institucionalização da medicina, dos hospitais? Que status se deu aos doentes?” (FOUCAULT, 2006, p. 226). E, em *As Palavras e as Coisas*, a questão do poder está presente no interior dos discursos científicos. Conforme descreve Foucault, em suas análises problematizou: “a qual regra somos obrigados a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico sobre a vida, sobre a história natural, sobre a economia política?” (FOUCAULT, 2006, p. 226-227).

Nessa direção, atentando para a fabricação histórica de objetos e sujeitos, Foucault buscou compreender “processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 236). O filósofo destaca, como exemplo, em seus estudos, modos de objetivação que tornaram os seres humanos em sujeitos, tais como: i) a objetivação do sujeito do discurso na filologia e na linguística, a objetivação do sujeito produtivo (sujeito da economia política) e, a objetivação do sujeito enquanto ser vivo na história natural ou na biologia; ii) a objetivação do sujeito, “nas práticas divisoras”, atribuindo-lhe uma classificação (o sujeito é comparado e dividido em relação aos demais), por exemplo, “o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Nos estudos de Foucault referentes ao domínio da sexualidade, foi abordado o modo “como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de ‘sexualidade’” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Foucault tratou dos processos de subjetivação no qual os seres humanos atribuem a si mesmos uma forma (técnicas de si), ou seja, constituindo-se a si mesmos como sujeito de determinado conhecimento – neste caso, como sujeito de sua própria sexualidade.

Inscritos em relações de poder, os sujeitos não permanecem os mesmos para sempre. São sempre modificados em função das discontinuidades históricas, pelo trabalho de elaboração de si ou, ainda, pelas transformações nas relações de poder em sociedade. Em consonância a essa concepção mutável e dispersa das subjetividades, Foucault não assume

uma “concepção global e geral do poder” (FOUCAULT, 2006, p. 227). Segundo Machado (1979), isso

[...] significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 1979, p. X).

Nesses termos, para analisar as relações de poder, é preciso abandonar a busca por uma essência fundamental. É preciso recusar generalizações, explicações unívocas ou mesmo um sentido oculto que paira sobre dominações, lutas, embates. Além disso, para Foucault, o poder não é central e único e nem bilateral: o poder não se encontra centralizado na figura do Estado. O poder está em toda parte, é capilar e circula em *redes de relações*. O poder não é algo que se detém, mas sim algo que se *exerce*.

As relações de poder pertencem a todo conjunto da rede social. Disseminado em micropoderes, numa rede de aparelhos dispersos, o poder não é uma posse, não é algo imanente ao sujeito. Ao invés de definir um princípio de poder, de domínio em escala geral, o que existe são várias formas de “disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

A veiculação do poder se dá por cada um de nós. Como um modo de ação de uns sobre outros, seu funcionamento é como uma rede, uma ramificação de pontos dispersos. O poder apenas passa pelo indivíduo: “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 1979c, p. 103). O que significa que o indivíduo é o centro de transmissão do poder.

Nos estudos de Foucault (1987), a sociedade disciplinar se institui a partir do século XVII, período em que o corpo passa a ser utilizado como objeto e alvo de poder, ideia que é materializada no conceito de “homem máquina” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Isto é, o homem é construído como corpo útil, corpo inteligível. As técnicas de poder sobre o corpo passaram a controlar movimentos, gestos, comportamentos, a rapidez das ações.

Essas técnicas contribuía para o exercício de poder entre e sobre sujeitos e foram denominadas por Foucault como *disciplinas*. As disciplinas são “métodos que permitem o

controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 71). A disciplina ou poder disciplinar controla os espaços, organiza o tempo, promove a vigilância contínua, produz saber e o registro ininterrupto do conhecimento produz poder. Em sua análise do poder, Foucault destaca que a distribuição do corpo nos espaços, como realizado através do *Panóptico* de Bentham – o olho do poder – contribui para a disciplina. O funcionamento panóptico se define da seguinte maneira:

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

O *Panóptico* de Bentham funciona como uma máquina que permite ver sem ser visto, “é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina” (FOUCAULT, 1987, p.163). Seu princípio de funcionamento envolve distribuições, separações, individualizações, vigilâncias, controles. Pouco importa quem exerce o poder, ou se sua ação é descontínua, o que importa é que ele induz a “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1987, p.166).

Ao problematizar o funcionamento do poder localizado pelo filósofo no final do século XVIII, Foucault identifica um movimento de micropoderes integrados por estratégias heterogêneas, mas que promovem efeitos de controle e disciplinarização sobre os sujeitos. A esse princípio de funcionamento do poder, Foucault atribui o nome de “dispositivo”, que exploraremos melhor na seção a seguir.

### 3.3 A Governamentalidade

Procurarei agora lhes mostrar como essa governamentalidade nasceu, [em primeiro lugar] a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã; em segundo lugar, apoiando-se num modelo, ou antes, numa técnica diplomático-militar; e, enfim, em terceiro lugar, como essa governamentalidade só pôde adquirir as dimensões que tem graças a uma série de instrumentos bem particulares, cuja formação é contemporânea precisamente da arte de governar e que chamamos, no antigo sentido do termo, o sentido dos séculos XVI e XVII, de “polícia”. A pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia – creio que foram esses os três grandes pontos de apoio a partir dos quais pôde se produzir esse fenômeno fundamental na história do Ocidente, a governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2008a, p. 146).

Início esta seção citando o trecho da aula de 1/2/1978, ministrada por Michel Foucault (2008a), no *Collège de France*, no curso *Segurança, território, população*, por entender que naquele momento Foucault aponta um caminho para estudar a emergência da governamentalidade<sup>38</sup>.

Em seus estudos, Foucault buscou desenvolver uma genealogia das práticas de governo no Ocidente. A pastoral cristã, a técnica diplomático-militar e a polícia são consideradas como pontos de apoio pelo filósofo e fazem parte de uma multiplicidade de formas de exercício de poder ao longo da história.

Por meio de um percurso não linear, a trajetória percorrida por Foucault nas formas de governo na história, apresentam, antes de tudo, deslocamentos, acontecimentos, singularidades, rupturas, desníveis que perpassam por temas como “o problema do governo em geral, a relação do governo dos outros com o governo de si mesmo, a questão do pastorado cristão e da confissão como técnica de gestão das almas, o biopoder e o surgimento das populações como a possibilidade de no Ocidente moderno, instituir-se uma sorte de governamentalidade” (ADORNO, 2006 apud. FILHO 2006, p. 10-11).

O estudo da governamentalidade perpassa várias matrizes de poder. A matriz Antiga do governo de si foi apresentada como a primeira matriz de práticas de governo no Ocidente. Localizada no mundo greco-romano, a matriz relacionava o governo dos outros com o governo de si mesmo. As práticas de governo de si implicavam num trabalho sobre si mesmo como condição para o conhecimento. O cuidado de si, também descrito por Foucault como inquietar-se – ocupar-se de si mesmo<sup>39</sup> – significava para os gregos “uno de los principales

---

<sup>38</sup> No estudo da governamentalidade tomaremos por base, principalmente, o curso *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008a) e as palestras proferidas na Universidade de Vermont (FOUCAULT, 2008b).

<sup>39</sup> O termo *epimelesthai sautou* – ocupar-se de si mesmo é tratado nos seminários de Vermont em 1982, onde Foucault coloca “o “Alcibíades I” de Platão como texto que apresenta a primeira elaboração filosófica relativa a esta preocupação consigo mesmo na cultura Ocidental” (FILHO, 2006, p.25).

principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida”. (FOUCAULT, 2008h, p. 50). No mundo greco-romano, cuidar de si mesmo, fazer da sua vida uma obra de arte, estava ligado ao exercício do governo político. Governar-se dependia de um domínio ativo do sujeito sobre si mesmo (FILHO, 2006).

Nos dois primeiros séculos da nossa era, o *ocupar-se de si mesmo* passa a ser substituído/invertido pelo *conhecer-se a si mesmo*. Essa prática passa a implicar um conjunto de cuidados com o corpo, com a alma, com a conduta, com os pensamentos; prática herdada da tradição cristã que transformou a renúncia de si em um princípio de salvação. Segundo Foucault, “[...] conocerse a sí mismo era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo” (FOUCAULT, 2008h, p.54). Com esta ruptura, o governo de si passou a ter uma relação com a verdade em primeiro plano, uma verdade interiorizada, isto é, uma relação do sujeito consigo mesmo. Dessa prática, surge um acontecimento: o nascimento da hermenêutica de si.

Também no Ocidente, Foucault evidencia outras duas matrizes de poder: a matriz grega – relacionada com a democracia no marco das cidades e dos cidadãos – e a matriz pastoral, ligada à vida dos indivíduos, aos valores, à ética e à cultura cristã<sup>40</sup>, ou seja, uma matriz ligada a um *governo dos homens*.

De acordo com Foucault (2008b), o tema do pastorado foi tratado no Oriente, nos textos da sociedade Hebraica e, posteriormente, foi retomado no Ocidente, pelo cristianismo. Algumas características do poder pastoral são destacadas por Filho (2006, p. 32), a partir do pensamento foucaultiano:

- O pastor exerce seu poder mais sobre um rebanho do que sobre um território – não é a terra, mas a relação entre o pastor e seu rebanho que importa;
- O pastor reúne e guia seu rebanho – este forma-se pela presença e ação do pastor que agrupa indivíduos dispersos. Basta que desapareça o pastor para que o rebanho se desmembre;
- O principal trabalho do pastor diz respeito a garantir a salvação do seu rebanho, mas esta não se dá em massa e sim, de forma individualizada – trata-se, assim, de um poder constante e individualmente bondoso, que coloca metas para o rebanho e para cada um;
- O poder pastoral é exercido como um dever – uma bondade próxima da abnegação – “o pastor vela pelo sono de suas ovelhas”. A questão da vigília é fundamental: além de trabalhar pela sobrevivência e segurança dos protegidos o pastor vigia a todos sem perder ninguém de vista. Ele deve conhecer o rebanho em seu conjunto e nos detalhes, percebendo as necessidades de cada um – trata-se, portanto, de um poder que envolve atenção e conhecimento individual de cada membro do rebanho (FILHO, 2006, p. 32).

---

<sup>40</sup>Foucault aborda as práticas de poder pastoral nos seminários em Vermont em 1979. O texto *Omnes Et Singulation: Hacia Una Crítica de La Razón Política* descreve a análise das práticas de poder pastoral.

O poder pastoral é um tipo de poder que interioriza e individualiza o sujeito simultaneamente. Desde os primeiros séculos da nossa era, até dar início às artes de governar<sup>41</sup> do século XVI, o governo pastoral foi a “arte de todas as artes, o saber de todos os saberes” (FOUCAULT, 2008a, p. 200). O poder pastoral destaca-se como um saber que, ocupando-se da condução das almas, intervêm na conduta cotidiana dos sujeitos. Conduzir os indivíduos pelo caminho da salvação relaciona ao mesmo tempo a obediência às leis e o ensinamento da verdade.

Os elementos – salvação, lei e verdade – são centrais para o funcionamento do poder pastoral. Para Foucault, “[...] só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade. [...] O pastor guia para a salvação, prescreve a lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008a, p. 221). Nesse exercício de poder, o pastor tem a responsabilidade de guiar cada um e a todos para a salvação. A obediência às leis divinas é incondicional, e a verdade ensinada possibilita a condução da ação dos indivíduos por meio de uma direção da consciência.

Prosseguindo na análise das práticas de governo, no seu curso no *Collège de France* 1977/1978, na aula de 08/03/1978, Foucault aborda a passagem do pastorado das almas para um governo dos homens. Ocorre deste modo um deslocamento. É importante ressaltar, entretanto, que o pastorado não foi substituído por outras formas de governo, de condução das condutas, o que houve foi “intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas da conduta. Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008e, p. 309).

Práticas de governo dos homens são encontradas em textos do período entre os séculos XVI e XVIII. Neles, Foucault identifica o que se entende por governo do Estado ou governo sob a forma política. Ele utiliza, principalmente, o texto *O príncipe* de Maquiavel para “reconstituir as relações que teve, justamente, com todos os textos que o seguiram, criticaram, rejeitaram” (FOUCAULT, 2008b, p. 119).

O modelo de governo descrito em Maquiavel apresentava um princípio de exterioridade e transcendência do príncipe em relação ao seu principado. Nesse modelo, os súditos e o território eram governados por uma única pessoa: o príncipe. O poder soberano

---

<sup>41</sup> Foucault utiliza o termo *artes de governar* como práticas de governo que se desenvolveram na história do Ocidente. Para ele “[...] por ‘arte de governar’ eu não entendia a maneira como efetivamente os governantes governam [...] Quis estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar. [...] Gostaria de tentar determinar a maneira como se estabeleceu o domínio da prática de governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto a fim de governar da melhor maneira possível. (FOUCAULT, 2008c, p.4).



exercido pelo príncipe tinha como objetivo principal “manter, fortalecer e proteger seu principado” (FOUCAULT, 2008b, p. 119), isto é, proteger o príncipe e *o que ele possui*. Este modelo configura-se numa arte de governar baseada na obediência às leis.

É importante ressaltar que o poder soberano é um tipo de poder centralizador. Age para defender seu território e dessa forma manter e fortalecer o seu poder, como é o caso do príncipe de Maquiavel. Além disso, na soberania se exerce o direito de vida e de morte dos indivíduos: “O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. [...] É o direito de fazer morrer ou de deixar viver” (FOUCAULT, 2005, p. 286-287). Neste caso, viver ou morrer faz parte das decisões do poder político.

Com o declínio da soberania – devido à deterioração do feudalismo, à emergência do comércio, à mercantilização da economia e aos movimentos religiosos da Reforma e Contra-Reforma –, surgem outras modalidades de governo. Ocorrem algumas mudanças: a concepção de um governo que buscava *defender seu território e sua soberania* passa a ser substituída por um *governo baseado na população*. No caso do príncipe, por exemplo, quem governava ocupava uma posição de singularidade, distinção em relação aos súditos. Diferentemente, em outras formas de governo, o governo passou a se direcionar a uma diversidade de sujeitos:

Enquanto, aí, vemos que o governador, as pessoas que governam, a prática do governo, por um lado, são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo; há portanto muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades (FOUCAULT, 2008b, p. 124).

E é neste momento, no século XVI, que se proliferam as artes de governar. Surgem novas racionalidades de governo centradas na vida, que inauguram uma nova forma de exercício de poder. Nesta nova arte de governar, em que o objetivo principal do governo é a condução das coisas e pessoas conforme um fim adequado, utiliza-se um conjunto de táticas específicas para alcançar seu objetivo.

As formas de governo que surgiram se inscrevem na sociedade/Estado<sup>42</sup>. Surgia uma nova forma de exercício de poder: a razão de Estado<sup>43</sup> – “Princípio de inteligibilidade e objetivo estratégico, [...] que emoldura a razão governamental.” (FOUCAULT, 2008f, p.

---

<sup>42</sup> Segundo Veiga-Neto o Estado era entendido “muito mais em termos de sua população do que de seu território” (VEIGA-NETO, 2000, p.181).

<sup>43</sup> Do poder pastoral para a razão de Estado, ocorre um deslocamento do transcendental ao real. Conforme aponta Lockmann, “a razão de Estado não se desenvolve mais a partir de leis divinas ou naturais, mas, ao contrário, considera apenas o próprio Estado, sua realidade e suas exigências” (LOCKMANN, 2013, p. 72).

385). Essa nova racionalidade tinha como problema principal manter e conservar o Estado numa certa *ordem*, que, no entanto, aproximava-se mais de uma conservação, manutenção ou desenvolvimento de uma certa relação de forças<sup>44</sup>.

A razão de Estado estruturou-se a partir de dois conjuntos de racionalização – a técnica diplomático-militar e a polícia. Dispositivos que, segundo Foucault (2008f), serviram de pontos de apoio para produzir a governamentalização do Estado. A técnica diplomático-militar trata-se de um estabelecimento de um sistema de segurança entre os Estados que age de fora pra dentro, do exterior. Seu objetivo é manter o equilíbrio e limitar o descompasso entre os Estados mais fortes e os mais fracos:

Se os Estados são postos uns ao lado dos outros numa relação de concorrência, é preciso encontrar um sistema que permita limitar o máximo possível a mobilidade de todos os outros Estados, sua ambição, sua ampliação, seu fortalecimento, mas deixando aberturas suficientes a cada Estado para que possa maximizar sua ampliação sem provocar seus adversários e sem, portanto, acarretar seu próprio desaparecimento ou seu próprio enfraquecimento (FOUCAULT, 2008f, p. 398).

A técnica diplomático-militar funcionava como uma espécie de balança europeia. Com vistas a um equilíbrio entre os Estados da Europa, a balança significava: “Limitação absoluta da força dos mais fortes, equalização dos mais fortes, possibilidade de combinação dos mais fracos contra os mais fortes” (FOUCAULT, 2008f, p. 398). Esse tipo de racionalização, por meio da técnica diplomático-militar, passou a funcionar de três maneiras. Primeiramente, como um instrumento de guerra, isto é, uma nova forma de concepção de guerra; em segundo aspecto, como um instrumento diplomático, no sentido de resolver os problemas e conflitos, mantendo o princípio do equilíbrio. E, terceiro, como um instrumento que estabeleceu um dispositivo militar permanente e passou a ter como profissão o homem de guerra. Os Instrumentos da técnica diplomático-militar permitiram uma organização permanente entre os Estados a fim de obter um sistema da paz.

Enquanto a técnica diplomático-militar se estabelecia, agindo do exterior, o segundo conjunto de racionalização atuava no interior do Estado. A polícia<sup>45</sup> é um dispositivo tecnológico das forças estatais voltada para o controle e a administração da vida das populações. Ela deve assegurar o vigor do Estado, ocupar-se do “viver e o mais viver, o viver e o melhor viver” (FOUCAULT, 2008g, p. 450).

---

<sup>44</sup> Segundo Foucault (2008a), a união das tecnologias, manutenção da relação das forças e desenvolvimento das forças internas, será chamada, posteriormente, de mecanismo de segurança.

<sup>45</sup> Referimos ao termo *polícia* no sentido que era entendido no século XVII e XVIII.

O objeto da polícia era a vida dos homens. Problemas relacionados à vida urbana pertencem ao seu domínio. Referindo-se ao texto pertencente à compilação de *Delamare*, Foucault (2008g) apresenta os domínios de que a polícia se ocupava nos séculos XVII e XVIII:

São a religião, os costumes, a saúde e os meios de subsistência, a tranquilidade pública, o cuidado com os edifícios, as praças e os caminhos, as ciências e as artes liberais, o comércio, as manufaturas e as artes mecânicas, os empregados domésticos e os operários, o teatro e os jogos, enfim o cuidado e a disciplina dos pobres, como “parte considerável do bem público” (FOUCAULT, 2008g, p. 450).

Os problemas tratados pela polícia eram essencialmente urbanos. Além disso, seus problemas também estavam relacionados aos problemas “da troca, da circulação, da fabricação e do pôr em circulação as mercadorias” (FOUCAULT, 2008g, p. 451). Isto é, problemas que envolviam certa regulamentação urbana. Nesse sentido, a interferência da polícia nos problemas que afetavam a vida nas cidades funcionava como estratégia para reforçar o crescimento das forças estatais.

A partir do século XVII, surgem as disciplinas. Trata-se de uma arte “de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 1987, p. 138). Conforme aponta Foucault, as disciplinas quase sempre “impuseram-se para responder a exigências de conjuntura” e se inscreveram nas transformações gerais e essenciais que foram sendo determinadas (1987, p. 119).

Certamente, as disciplinas correspondem a um acontecimento que possui profunda ligação com a razão de Estado “justamente porque o que se pretendia com esta forma de governo era um Estado totalmente administrado, possibilitador da regulação das circulações, assim como da regulação das condutas” (LOCKMANN, 2013, p. 74).

Apesar do processo de racionalização do Estado, houve no século XVII, um bloqueio das artes de governar. Isso porque o século XVII foi um período de instabilidades. Exemplo é a guerra dos trinta anos, que promoveu revoltas rurais e urbanas, crise financeira, crise dos meios de subsistência e, conseqüentemente, por todos os problemas econômicos e políticos. Outro fator que contribuiu para o bloqueio das artes de governar foi a permanência de vestígios do exercício da soberania em relação ao princípio de organização política. Além

disso, o uso da família<sup>46</sup> como modelo econômico era limitado demais para ser aplicado a todo o Estado (FOUCAULT, 2008a).

Com a emergência do conceito de população<sup>47</sup>, no século XVIII, juntamente com outros acontecimentos, tais como a expansão demográfica, o aumento da produção agrícola, as práticas disciplinares, o uso da estatística entre outros, houve o desbloqueio das artes de governar (FOUCAULT, 2008a). A população passa a ser vista em sua positividade. É considerada como um dos elementos de riqueza de um governo e aparece na dinâmica do poder do Estado e do soberano. Ela forma “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2005, p. 292). A gestão governamental passa a ter como alvo principal a população.

A partir do desenvolvimento de determinadas técnicas sobre a população cria-se uma ciência de governar. Nesse contexto, a estatística, que funcionava para a administração monárquica, tem função estratégica. Passou a evidenciar as regularidades da população e seus efeitos: número de nascimentos, mortalidades, doentes, produtividade, etc. A família deixa de ser considerada como um modelo nuclear e passa a ser vista como um segmento que deve ser conduzido e cuidado pelo Estado.

As diversas artes de governar e as tecnologias de poder desenvolvidas, especificamente para sua colonização, fizeram com que o Estado se tornasse *governamentalizado*. O ato de governar é considerado por Foucault como uma tecnologia de gestão das ações da população, princípio que o filósofo designa *governamentalidade*. O conceito abrange um conjunto de práticas que se inserem na arte de governar (FOUCAULT, 2008b):

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina

---

<sup>46</sup> A nova arte de governar tinha, inicialmente, a família como modelo do governo. Considerada fundamento da economia por ter “um poder com finalidades múltiplas, todas elas concernentes ao bem-estar, à felicidade, à riqueza da família, um poder pacífico, vigilante” (FOUCAULT, 2008a, p. 137).

<sup>47</sup> De acordo com Foucault (2008a), não é a primeira vez que o problema da população é colocado. No entanto, em textos antigos, o problema tinha sido colocado sob uma modalidade negativa. A questão da população era considerada “em relação a uma mortalidade dramática que se colocava a questão de saber o que é a população e como se poderá repovoar” (FOUCAULT, 2008a, p. 89).

– e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008b, p. 143–144).

Portanto, o governo opera por meio de múltiplas ações estratégicas distribuídas pelo tecido social. Relaciona-se ao governo dos outros, ao governo de si e ao governo de todos. Na atualidade, o problema que se coloca à governamentalidade é a condução da população. Geri-la, garantir qualidade de vida e segurança são procedimentos próprios de uma *biopolítica*, centrada na multiplicação de forças e na produtividade de cada indivíduo.

A noção de *biopolítica* refere-se à gerência da vida do homem e, por conseguinte, à manutenção da vida de um conjunto populacional. A biopolítica é uma tecnologia que “se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global” (FOUCAULT, 2005, p. 289). Rech (2013) aponta que essa tecnologia se estabeleceu mais pela necessidade de governar os habitantes de um território do que pela necessidade de governar o próprio território, sendo necessário que se criem formas de governo para a população.

Ao biopoder correspondem técnicas disciplinares que se instalam para conduzir a vida da população, ou seja, trata-se de um mecanismo de poder que visa controlar a vida para assegurar a existência dos indivíduos. Nesse emaranhando de práticas e técnicas disciplinares, vemos surgir no acontecimento da governamentalidade um *funcionamento em rede*.

De fato, para governar as ações e os fluxos da população, gerir a vida e a segurança, o governo lança mão de estratégias de ordens diferentes. Procedimentos na economia, nas leis, na medicina, nas escolas, bem como a construção de arquiteturas e espaços definem o controle de ações, gestos e comportamentos dos sujeitos. É sobre esse funcionamento em rede, em que se entrecruzam práticas discursivas e não discursivas, que Foucault elabora o conceito de dispositivo:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979d, p. 137).

Segundo Foucault, a relação entre elementos heterogêneos que servem de apoio para técnicas de governamentalidade funcionam como um dispositivo de poder. Entre práticas discursivas (leis, acordos, editais, projetos, etc.) e práticas não discursivas (construções, escolas, muros, divisões, etc.) existe um tipo de jogo que define “mudanças de posição, modificações de funções que também podem ser muito diferentes” (FOUCAULT, 1979d, p.137). Além disso, o dispositivo é um tipo de formação que, num momento preciso da história, surge com uma função estratégica: responder a uma urgência.

O dispositivo é um princípio de funcionamento em rede, que envolve práticas discursivas e não-discursivas. Define posicionamentos para os sujeitos, bem como formas de conduzir e governar as ações de uma população. De acordo com Deleuze (1996), o dispositivo é um conceito operatório, multilinear, alicerçado em três grandes eixos que se referem às três dimensões que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e subjetividade. O autor explica que utiliza o termo dispositivo para demarcar um conjunto de elementos heterogêneos que determinam uma rede de relações entre elementos diferentes (leis, programas, editais, etc.).

Na instância da governamentalidade, um dispositivo tem na distribuição de saberes entre a população uma tática de ordenamento em linhas de visibilidade e dizibilidade (DELEUZE, 1996). Por exemplo, no caso da educação, temos um campo privilegiado, pois estrategicamente funciona como mecanismo de: i) condução de ações; ii) orientação política; iii) fortalecimento produtivo tanto na ciência (produção de saberes acadêmicos) quanto na economia (a formação contribui para entrada de mais indivíduos em empresas e fábricas e, com isso, para o aumento de produção). Desse modo, garantir educação e acesso ao saber à população é mecanismo estratégico para manutenção de dada organização de poder, bem como para a multiplicação de forças em espaços e em posições de enunciação.

A partir desse referencial, retomamos nosso problema de pesquisa sobre o Pibid. Propomos olhar com “lentes foucaultianas” para a emergência desse objeto e sua função estratégica em jogos de saber-poder nesta época. Isso porque vivemos em uma sociedade em que, para sermos governados e nos governarmos, são necessárias instituições como, por exemplo, a escola, a universidade, órgãos do governo, ministérios.

Nesse sentido, Rech (2013) assinala que uma escola de massas *normaliza, regula e, principalmente, vigia* uma parcela da população cujas condições históricas e políticas determinam-lhe a posição de *sujeitos que são sujeitos aos mecanismos de governo*. Assim,

podemos pensar que a posição dos docentes, de certo modo, está atrelada à condução dessa população, mais especificamente, ao *governo de suas ações*.

Para executar essa tarefa, é preciso que os docentes estejam inscritos nessa rede de relações e que suas ações convirjam para esse princípio de funcionamento, marcado pela integração de práticas discursivas (leis, regulamentos, editais, artigos, pesquisas estatísticas, etc.) e práticas não-discursivas (eventos acadêmicos, reuniões, deslocamento de professores e alunos da universidade para a escola, etc.).

O dispositivo que marca o funcionamento do Pibid dá a ver um jogo de regras que governa as ações dos docentes através de constantes regulações e avaliações. Desse modo, é preciso que eles sejam modelados, categorizados em consonância às regras que lhes possibilitaram ocupar o lugar de docentes.

Por outro lado, há de se considerar os processos de subjetivação dos docentes, isto é, o modo como são produzidas suas subjetividades, o modo como esses indivíduos são colocados em discurso. No quadro educacional, o modo como se concebe a forma e a posição do docente se relaciona diretamente com a formação de outros sujeitos (alunos). Com isso, os processos de subjetivação se dão, nas práticas de governamentalidade, por meio de normas e regras daquilo que lhe é permitido ou não fazer na escola e na sociedade (Foucault, 2013b).

Em suma, toda organização de saberes e poderes, toda distribuição de sujeitos nessa espécie de “rede de discursos” tem função estratégica: visa multiplicar as forças produtivas do Estado a partir da gerência da vida e do acesso ao saber.

## CAPÍTULO 4

### 4 A rede de saberes e poderes: legitimidade e autoridade para falar de docência

*Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento. Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (FOUCAULT, 1995, p. 239).*

O surgimento do Pibid, no ano de 2007, propôs no campo da educação um tipo de valorização do docente. Como uma espécie de projeto de *renovação* do valor do professor, ele surge como algo necessário em um momento histórico em que a docência passa por crise e desvalorização social. Seu empreendimento surge como uma ruptura, porque rompe com uma dada ideia acerca da docência<sup>48</sup> e produz uma forma singular de ver a prática docente: como algo que deve ser valorizado e capacitado.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar a emergência do Pibid e suas condições de possibilidade históricas. A emergência do Pibid pode ser analisada discursivamente como um acontecimento, pois o Programa surge como um objeto de discurso cujas práticas discursivas constroem saberes e formas de subjetividade docente.

Entretanto, é necessário questionar as evidências que ele coloca, afinal, uma transformação na forma de compreender a docência permite transformações também na forma como os sujeitos se constituem como docentes e como os saberes docentes são utilizados e/ou modificados.

Logo, questionamos: como o Pibid é construído como algo necessário para a educação? Qual é o jogo de saberes e poderes que produz a evidência de que o Pibid é a possibilidade de valorização do docente? Baseados em Foucault, propomos empreender uma acontecimentalização do Pibid, ou seja, romper com uma evidência que se impõe “da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’” (FOUCAULT, 2015, p. 339).

Esse gesto analítico pode mostrar que aquilo que circula como sendo verdadeiro e necessário, no sentido de que não poderia ser de outro modo, *não é essencialmente* verdadeiro e nem necessário. Isto é, pode mostrar que a necessidade e a verdade sobre a eficácia do Pibid

---

<sup>48</sup> Veremos na seção a seguir, 4.1, concepções e mudanças sobre a formação docente no Brasil em diferentes momentos históricos.



para a docência surgem a partir de uma urgência na história e que são, portanto, efeitos de uma *construção histórica*.

#### **4.1 Principais momentos da trajetória histórica da formação docente no Brasil**

Nesta seção apresentamos alguns momentos históricos sobre a formação docente no Brasil, desde os primeiros anos em que o país foi colônia de Portugal até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei 9.394/96), e seus efeitos na chamada década de educação.

Nos primeiros 200 anos, em que o Brasil foi colônia de Portugal, pouco foi realizado em termos de educação. Desde 1548, com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus, o que se chamou de educação restringia-se à presença de escolas jesuítas. Os padres jesuítas é que tinham a incumbência de doutrinação de negros e índios. O objetivo de Portugal era garantir a posse e o domínio do território brasileiro. Conforme descreve D’Azevedo (1892), em matéria de instrução pública, Portugal nada regulamentou neste período:

Não atendia a cultura literária de sua colônia. Não consentia que circulassem livros, nem qualquer impresso, não tolerava que se estabelecesse tipografia alguma, e nem uma escola mandava criar onde se ensinassem os elementos rudimentares da instrução. E assim concorreram 200 anos sem que pensasse o governo no cultivo literário de seus povos da América. Sepultado na ignorância, era governado o povo pelo despotismo; pelo terror; era pobre e o estado rico; vivia atolado no embrutecimento e na miséria [...] (D’AZEVEDO, 1892, p. 141).

Os jesuítas exerceram forte influência na formação da sociedade brasileira. Naquela época, os primeiros professores foram preparados por eles: “selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia” (CASTRO, 2006, p. 3).

A profissão docente se constituiu, inicialmente, como opção secundária de religiosos e leigos. Nóvoa (1995) destaca a transformação de congregações religiosas em congregações docentes nas quais foram moldando saberes e técnicas, normas e valores que se referiam à profissão.

Após 210 anos de trabalho educacional e de catequese, a Companhia de Jesus entra em decadência e são expulsos de Portugal e de suas colônias. Os docentes religiosos foram substituídos por docentes régios. Iniciava-se o processo de estatização do ensino. Segundo

Tanuri (2000), iniciativas de seleção docente antecederam as de formação, assim como permaneceram com estas. Um exemplo foi a Lei Geral do Ensino, de 1827, que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, e também estabelecia exames para a seleção docente.

As primeiras escolas a prepararem docentes no Brasil foram as escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820. Essas escolas ensinavam as primeiras letras e preparavam os docentes de forma prática, isto é, não havia nenhuma base teórica. A lei de 15 de outubro de 1827 dispõe em seu art. 5º sobre a obrigatoriedade da formação docente: “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (TANURI, 2000, p. 63).

Neste sentido, a escola mútua era uma instituição que ocupava lugar de legitimidade para formação docente no âmbito do Estado. No entanto, pouco durou esse modelo de escola. Além de não ter obtido resultados significativos, havia uma tendência mundial em prol da criação de escolas normais.

Segundo Saviani (2005), após a Revolução Francesa, o problema da instrução escolar é colocado em discussão, derivando o processo de criação de instituições (escolas normais) encarregadas de preparar professores. Tanuri explica que “uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias” (2000, p. 62).

Em 1835, na Província do Rio de Janeiro, foi criada a primeira escola normal. A escola era destinada à formação do magistério da instrução primária e aos professores que não tinham adquirido instrução nas escolas de ensino mútuo. No período de 1835 a 1870, as escolas normais que se estabeleciam nas províncias passaram por fases de incertezas, sendo submetidas a processos que intercalaram criação e extinção. A falta de alunos, problemas com frequência e descontinuidade administrativa foram motivos que contribuíram para a instabilidade das escolas. Desse modo, como a formação docente obtinha status de desvalorização, poucos se interessavam pela profissão:

Provavelmente a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à **falta de interesse da população pela profissão docente**, acarretada pelos **minguados atrativos financeiros** que o magistério primário oferecia e **pelo pouco apreço de que gozava**, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de

formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p. 65 [grifos nossos]).

Nos últimos anos do Império, as mulheres começaram a ganhar abertura para participar do ensino brasileiro. Pensadores e políticos entendiam que a participação feminina seria um “prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa [...]” (TANURI, 2000, p. 66). Além disso, essa estratégia serviria como solução para a falta de professores nas escolas primárias, uma vez que quase não havia participação masculina em virtude dos baixos salários.

Após 1870, começa ocorrer certa estabilidade das escolas normais. Com a implantação do novo regime político, a República, preocupações quanto ao desenvolvimento da instrução continuavam. De acordo com Saviani (2005), na década de 1890, “podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo” (SAVIANI, 2005, p. 13).

O Estado de São Paulo<sup>49</sup> havia se convertido no principal polo econômico do país. Promoveu uma ampla reforma da instrução pública tornando-se referência para outros estados do Brasil. Referente às iniciativas educacionais, Rangel Pestana, mentor das primeiras iniciativas de reformulação da instrução pública, destaca a impossibilidade da instrução pública sem bons professores. Ele toma a escola normal como ponto de partida para garantir a formação desses professores<sup>50</sup> (REIS FILHO, 1995 apud SAVIANI, 2005).

A escola normal, no Estado de São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, passou por reformas. É destaque, neste período, o enriquecimento curricular e a inserção da prática docente. Para tanto, foi criada a escola-modelo<sup>51</sup> como um órgão anexo à escola normal. Além disso, houve ampliação da parte propedêutica do currículo.

Na década de 1920, o campo educacional passa novamente por reformulações. Mudanças se voltam para a profissionalização docente. Apesar de algumas reformas separarem o curso normal em ciclos – formação geral e profissional – um novo modelo foi

---

<sup>49</sup> As províncias tornaram-se estados federados a partir da proclamação da República (SAVIANI, 2005).

<sup>50</sup> A necessidade de professores em quantidade e qualidade deu início à reforma da escola normal. Seguindo suas mudanças, o ensino primário também recebe modificações. Em 1893, ocorreu a implantação dos grupos escolares (SOUZA, 1998).

<sup>51</sup> A prática de ensino dos alunos do terceiro ano da escola normal era realizada na escola-modelo. Essas escolas deveriam ser organizadas em três graus: “1º grau: crianças de sete a dez anos; 2º grau: dez a catorze; 3º grau: adolescente de catorze a dezessete anos” (SAVIANI, 2005, p. 14).

proposto pelo movimento reformador<sup>52</sup> para corrigir supostas distorções e insuficiências nas escolas normais.

Conforme destaca Tanuri, as reformulações continham “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (2000, p. 72). A intenção era extinguir o conteúdo propedêutico e transformar a escola normal numa instituição totalmente profissional.

Neste contexto de formação educacional, cursos complementares poderiam tratar de exigir maiores requisitos para o ingresso em escolas normais. Após o ensino primário, cursos complementares preparatórios para a escola normal começaram a ser instalados. Quanto aos alunos que pretendiam cursar o ensino superior, a exigência era o curso secundário de caráter elitizante (TANURI, 2000).

Castro (2006) destaca que a partir de 1930 a luta pela expansão da escolaridade intensifica-se. Isso porque, com a crise internacional da economia, o país sofria “profundas transformações político-econômicas e sociais” (CASTRO, 2006, p. 7). Passava-se pelo momento de transição de uma sociedade agrário-rural para uma sociedade urbana industrial. Neste sentido, a demanda por uma escola pública gratuita para todos aumentava<sup>53</sup>: “ocorre a aceleração do capitalismo industrial e a introdução de novas formas de produção, gerando cada vez mais a necessidade de os operários terem um mínimo de instrução para operar as máquinas” (CASTRO, 2006, p. 7).

É importante ressaltar que a expansão de escolas normais dentre os estados brasileiros não ocorreu de forma homogênea. Houve diferenciações nos currículos, no tempo de duração dos cursos, nos tipos de instituições (públicas ou privadas), na qualidade dos cursos, entre outros. Conforme destaca Tanuri (2000), na década de 1930, por exemplo, escolas normais, de iniciativa privada, já haviam ultrapassado em quantidade as escolas públicas. Nesse sentido, esse rápido crescimento causava preocupação quanto aos aspectos da qualidade da formação docente que se estabelecia no país.

Em 1932, Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, inspirado no movimento reformador, implantou reformas nas escolas normais para formação de

---

<sup>52</sup> Desde a década de 20, um grupo de pioneiros – liberais, elitistas e igualitaristas – pregavam novas idéias no campo da educação. Dentre os participantes, Fernando Azevedo, jornalista de *O Estado de São Paulo*, representando o liberalismo brasileiro (elitista) e, Anísio Teixeira aderindo as idéias do liberalismo igualitarista de John Dewey (1859 -1952). Em 1932, foi elaborado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que expressava um ideal reformador. Em alguns estados brasileiros, foram realizadas as primeiras reformas educacionais, na década de 20, precursoras deste manifesto (CUNHA, 1980).

<sup>53</sup> Desde a década de 20, os pioneiros da educação nova vinham lutando por uma educação gratuita para todos (CASTRO, 2006).

professores. As iniciativas visavam: “escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p. 16). O objetivo era determinar especificidades que se voltassem apenas para a profissão do magistério.

No Estado de São Paulo, em 1933, Fernando Azevedo também realizou reformas baseando-se nessas mesmas ideias. Houve mudanças também com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935. Em ambas foram incorporadas Escolas de Professores. A Universidade de São Paulo incorporou o Instituto de Educação Paulista e o Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, incorporou a Escola de Educação. Saviani (2005) explica que destas iniciativas foram instituídos os Cursos de Licenciatura com “a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar professores das Escolas Normais” (SAVIANI, 2005, p. 17).

Desde a I Conferência Nacional de Educação, em 1941, constatavam-se “preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 75). A organização dos sistemas de ensino normal sofreu a primeira regulamentação, pelo governo central, em 1937. Tratava-se de regulamentar, no âmbito federal, todos os tipos de ensino no país, por meio de *Leis Orgânicas do Ensino, decretos-leis federais* promulgados de 1942 a 1946.

De acordo com o parecer apresentado pela Comissão de Ensino Normal (1941), era importante garantir aos atuais professores registro e validade dos diplomas para o exercício da profissão em todo país. A comissão sugeriu incluir na legislação normas que permitam em relação à remuneração do magistério, além de concessão de gratificações, também melhorar: “[...] a precária situação do atual magistério primário, [...] a remuneração do magistério primário formado segundo o novo regime, seja regulada em todos os Estados por um sistema uniforme, [...] aumento razoável dos vencimentos” (BRASIL 1946, p. 67).

Com a aprovação do decreto-lei 8530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, pouco foi modificado do que já vinha sendo adotado.

Seguindo as demais estruturas dos cursos de segundo grau, o ensino normal foi dividido em dois ciclos:

O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário,

destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, abrangiam Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2005, p. 18).

Esse modelo de ensino normal prevaleceu até 1971. Com o golpe militar ocorrido no país em 1964, o campo educacional passou por novos ajustes na legislação. A lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que estabeleceu diretrizes e bases para os ensinos primário e médio, alterou sua denominação para primeiro e segundo graus, respectivamente. Também contemplou a escola normal, transformando-a em uma habilitação desse nível de ensino. Isto é, extinguíram-se as escolas normais e em seu lugar foi implantada a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desse modo, a formação de especialistas e professores, para o curso normal, que era realizada pelos Institutos de Educação, passou a ocorrer apenas nos cursos de Pedagogia.

O capítulo V da lei nº 5.692 estabelece normas para professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus. Conforme descrito no Art. 30, a nova lei prevê níveis progressivos de exigência em relação à formação mínima para exercer o magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
  - b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
  - c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
- (BRASIL, 1971).

De acordo com a lei, caso o professor realizasse curso adicional de um ano, sua habilitação seria ampliada. Em relação ao item a) do Art. 30, os professores poderiam lecionar até a 6ª série do ensino de 1º grau. Da mesma forma, no item b), os professores poderiam lecionar até a 2ª série do segundo grau<sup>54</sup>.

No período em vigor das HEMs, um quadro de precariedade se instalava. De acordo com o CENAFOR (1986) – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional –, além de destruir as escolas normais, nasceu em seu lugar “um padrão em quase

---

<sup>54</sup> Além da formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério (HEM), a Lei 5.692/71 previa ao Curso de Pedagogia formar especialistas em educação – diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular” (CENAFOR, 1986, p. 25 apud TANURI, 2000, p. 82).

Críticas em relação às HEMs envolviam a: “dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante [...]” (TANURI, 2000, p. 82). Destacava-se como problema a falta de articulação entre a realidade do ensino de primeiro grau e o curso de formação. Criticava-se também: o desprestígio social do curso; a inadequação dos cursos superiores que formam professores para atuar na habilitação do magistério, no segundo grau; os conteúdos inconsistentes à proposta do curso; a dificuldade dos estágios de Prática de Ensino, entre outros.

As condições de formação do professor se agravavam em âmbito nacional. Segundo Tanuri (2000), a diminuição de alunos nas matrículas e o descontentamento quanto à desvalorização da profissão mobilizava em nível nacional e estadual discussões sobre *revitalização do ensino normal*. Neste sentido, a fim de propor alternativas para sanar os problemas instaurados, o próprio governo, por intermédio do Ministério da Educação, elaborou o projeto CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

O projeto CEFAM, implantado em 1983<sup>55</sup>, tinha como objetivo formar um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais de 1º grau. O projeto previa bolsas de trabalho para o magistério, de modo a garantir aos alunos desenvolverem trabalho de monitoria e se dedicarem à formação em tempo integral.

Diferente das avaliações negativas do período que vigorou as HEMs, o CEFAM se destacava com bons resultados. Cavalcante (1994 apud TANURI, 2000, p. 83), identifica, em sua pesquisa sobre o CEFAM, ações consideradas avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino:

Enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho coparticipativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um

---

<sup>55</sup> Em 1983, o projeto CEFAM foi implantado em 6 estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 centros. Em 1987, o projeto foi ampliado atingindo um total de 120 centros para mais 9 estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo. Em 1991, o projeto totalizava 199 centros, espalhados por todo o país, com 72.913 matrículas (SAVIANI, 2005).

período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora.

Apesar dos resultados, o projeto CEFAM foi descontinuado pelo MEC. O projeto nem chegou a ter grande avanço quantitativo e nenhuma política que visasse aproveitar os professores formados nas redes escolares públicas. Em relação aos cursos de pedagogia, a partir de 1980, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de primeiro grau (SAVIANI, 2005).

Alguns anos após a promulgação da nova Constituição brasileira, de 05 de outubro de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a LDB, entra em vigor. Na época, “havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais” (TANURI, 2000, p. 85).

E no ensino superior, segundo dados de 1994, os cursos de Pedagogia correspondiam a “337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais” (TANURI, 2000, p. 85). Portanto, a formação de professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental estava sendo realizada, principalmente, em nível médio e em estabelecimentos privados.

A nova LDB adota mudanças neste modelo. O art. 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica<sup>56</sup> passaria a ser realizada em nível superior. Segundo Saviani (2005), o espírito da nova LDB seria considerar como exigência a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. No entanto, conforme explica a autora, houve uma falha técnica. O artigo 62 admitiu uma exceção: o nível médio seria admitido como formação mínima, sem estabelecimento de prazo. Surgiram algumas interpretações por parte dos empresários do ensino para manter os cursos do magistério em nível médio. Por fim, o próprio Ministério e Conselho de educação acabaram acatando essa interpretação. Nas palavras de Saviani: “[...] atendeu-se à iniciativa privada evitando-se mudar o texto da lei, sacrificando, porém, o seu espírito” (SAVIANI, 2005, p. 23).

---

<sup>56</sup> A educação básica abrange: educação infantil (creches ou entidades equivalentes e, pré-escola); ensino fundamental (duração mínima de 8 anos); ensino médio (duração mínima de 3 anos) (BRASIL, 1996).



Considerando o exposto, vimos que a formação de professores, nesses anos, sofreu inúmeras intervenções. Resolver o problema do ensino no Brasil sempre implicou resolver o problema da formação de professores. Veremos nas próximas seções que, nas últimas décadas, foram instituídas diversas políticas públicas também com intuito de melhorar a formação de professores a fim de sustentar uma racionalidade neoliberal que produz formas de condução dos sujeitos.

#### **4.2 Editais: práticas discursivas na ordem das leis**

Nesta seção, tomamos os editais do Pibid como objeto de análise. A escolha pelos editais para iniciarmos a nossa análise se justifica por serem responsáveis em determinar um conjunto de regras sobre a docência e por terem propiciado o surgimento de um novo olhar para a questão da formação docente. Sustentamos que os editais envolvem efeitos de sentido sobre a melhoria da educação básica e que, a partir de sua emergência, um novo discurso sobre formação docente vem sendo produzido no país.

O Programa Pibid até o presente momento teve oito editais publicados. Esses editais contemplam de modo geral vários objetivos que devem ser cumpridos pelos projetos quando selecionados. Produzidos em diferentes momentos, mesmo que em curto espaço de tempo, o modo como os objetivos apareceram de um edital para o outro sofreu algumas modificações<sup>57</sup>. Notamos variação no número de itens propostos, mudança na escrita de um item – apesar de manter seu sentido – e, ainda, incorporação de novos objetivos. No entanto, verificamos que os objetivos dispersos nos oito editais apresentam regularidades, isto é, apresentam traços em comum. Isso nos permitiu agrupá-los, selecionando três enunciados que se repetem nos editais:

- 1) *Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores;*
- 2) *Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas;*
- 3) *Integrar universidade-escola.*

A análise proposta nesta seção se volta então para os objetivos encontrados nesses editais. Devido à sua recorrência, assumimos os objetivos do Programa como critério de seleção do *corpus* e a partir desse recorte separamos as regularidades nos objetivos dos editais

---

<sup>57</sup> As modificações consideradas importantes serão apresentadas e analisadas ao longo desta seção.

para que pudéssemos ter um entendimento sobre o funcionamento das práticas discursivas do Pibid.

Podemos considerar que o discurso do Pibid começou a circular no Brasil a partir do lançamento do primeiro edital do Programa: o Edital CAPES 1/2007, de 12 de dezembro de 2007. Nesse ponto, é preciso destacar a emergência do Pibid como acontecimento discursivo, uma vez que ele surge em decorrência de uma configuração sócio-histórica em torno da docência.

Segundo Michel Foucault (2013), não existe uma aleatoriedade do discurso, mas sim uma ordem que controla seu aparecimento. Assim, o Programa não surge “do nada”, e sim em função de condições históricas específicas.

Foucault, ao falar do discurso, na aula inaugural proferida no Collège de France, apresenta seu projeto de estudos que relaciona saber-poder (FOUCAULT, 2013). O autor pensa o *poder* e o modo como seu funcionamento controla e determina a produção dos discursos. Ao abordar o papel da instituição, por exemplo, o filósofo problematiza as posições ocupadas pelos sujeitos que falam, as regras colocadas em circulação e as relações de saber-poder exercidas entre os sujeitos:

Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, p. 7, 2013).

Desse modo, a produção dos discursos se relaciona ao poder, porque dependendo das *possibilidades* que o sujeito tem para enunciar, ele poderá se integrar ao projeto, falar nos espaços escolar e universitário e fazer algo com suas palavras a partir de sua posição na sociedade e na história.

Quando surge, o discurso vem materializado em enunciados que constituem o acontecimento discursivo. Logo, para que haja acontecimento é preciso que haja enunciação, isto é, que um sujeito situado em uma posição histórica, numa determinada época, *fale* sobre alguma coisa. A ordem do discurso define as possibilidades que o sujeito tem de falar e ser ouvido, o que evidencia o funcionamento do poder na distribuição dos lugares para enunciar.

Considerando o discurso do Pibid como mais um entre tantos outros que surgem, mas também considerando que seu surgimento não foi por acaso, questionamos: por que o Pibid foi implantado em 2007 e não em outro momento? Qual era o contexto sócio-histórico-

político em que o país se encontrava para tratar de temas como valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação básica?

Entender um acontecimento no momento presente é uma tarefa que demanda voltar-se para a história atentando para as múltiplas temporalidades em momento simultâneo. Foucault, em seus textos, trabalhou com a busca de *condições históricas* como um princípio necessário para o entendimento das possibilidades de constituição de um objeto. Para ele: “Necessitamos de uma consciência histórica da situação do presente” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Além da postura arqueológica, a genealogia pode também se configurar como um modo de interpretar o acontecimento rompendo com as evidências de sentido. Se o papel da arqueologia é fornecer “o método próprio das discursividades locais”, a genealogia é “a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem” (FOUCAULT, 2005a, p. 16).

Neste trabalho, acreditamos caminhar no sentido de uma busca de inúmeras possibilidades históricas de constituição de nosso objeto de estudo. Assim, a temporalidade que tomamos nesta pesquisa é a curta duração, uma vez que o Pibid pertence à história do presente. Inspirados por uma *ontologia crítica do presente* (FOUCAULT, 2013c), problematizamos aquilo que o docente do Pibid é e aquilo que está deixando de ser.

Na atualidade, na instância das transformações descontínuas e simultâneas que atravessam o presente como um “corte”, atentamos para as condições de possibilidade históricas que definem o que se pode dizer, ser e fazer nesta época em relação à docência. Questionamos, em recorte sincrônico, quais são os limites do saber, ou seja, até onde o professor ou bolsista do Pibid pode saber e como esses conteúdos históricos propiciam reviravoltas nas relações de poder.

Nesse gesto, entrevemos uma *relação do sujeito com a atualidade* (FOUCAULT, 2013c), com aquilo que lhe é possível saber, dizer, fazer e ser. Nossas análises buscam demonstrar, então, como os saberes distribuídos pelo Programa possibilitam ao sujeito resistir a dadas normas, modificar regras e trabalhar sobre sua própria forma.

O enunciado que selecionamos para iniciar nossa análise é “*Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*”. Conforme apresentamos na seção 4.1, é sabido que a profissão docente tem sido desvalorizada socialmente desde a colonização do Brasil, seja em função da remuneração, seja pelas condições dificultosas de trabalho. Além disso, conforme o relatório elaborado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), em 2007, “o financiamento insuficiente tem reflexo direto na questão da qualidade, porque ele resulta na

baixa remuneração do professor; o que, por sua vez, leva os jovens a ingressarem em número cada vez menor nos cursos de Licenciatura” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 17). Ainda, de acordo com o relatório:

observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente. (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 17).

Com efeito, o saber docente recebeu e, por vezes, ainda recebe contornos de saber desvalorizado, pois considerado pelo senso comum como hierarquicamente inferior em relação aos saberes de profissões liberais (advogado, médico, engenheiro, etc.). Podemos com isso dizer que o saber docente tornou-se uma espécie de “saber sujeitado”, ou seja, “saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (FOUCAULT, 2005a, p. 12) para ganhar legitimidade e valorização social.

A emergência desse enunciado – **valorizar** o magistério, **incentivando** a formação de professores – produz efeitos de singularidade em relação a já-ditos sobre o professor. Isso nos leva a questionar: quais motivos históricos possibilitaram trazer o tema da valorização do magistério bem como um discurso de estímulo à profissão docente? Quais motivações estão em jogo para que um “saber sujeitado” retorne à atualidade como “saber dessujeitado”? O que faz com que a posição desse saber seja modificada nas relações de poder no âmbito das práticas pedagógicas? O que acontecia no país?

Os discursos de algumas instituições podem nos dar “pistas” sobre o contexto de emergência para o surgimento do Pibid e, conseqüentemente, sobre o porquê desse enunciado surgir neste e não em outro momento. A seguir, alguns excertos que podem nos levar à criação do Pibid:

### 3. Ensino Médio

#### 3.3. Objetivos e Metas

17. Estabelecer, em um ano, programa **emergencial** para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.\*\*

---

\*\* é exigida a colaboração da União.

(BRASIL, 2001).

### **MEC apresenta ao Consed proposta emergencial para o ensino médio**

A proposta do Ministério da Educação para suprir a **carência** de professores no ensino médio dos estados foi apresentada nesta quinta-feira, 14, em Manaus, durante reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Sexta-feira, 15 de abril de 2005, 15h49.

(MEC, 2005)

### **Estudos apontam a falta de 250 mil professores no ensino médio**

A secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) se reuniu hoje, 18, com a Comissão de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional (Capemp) para traçar alternativas **que supram a falta** de professores.

**Quarta, 19 de janeiro de 2005, 08h10**

(MEC, 2005)

### **Brasil para todos.**

**Educação massiva e de qualidade.**

**Cultura, comunicação,**

**ciência e tecnologia como**

**instrumento de desenvolvimento**

**e de democracia.**

Será dada ênfase ao acesso à escola pública democrática e de qualidade; à **superação do analfabetismo**, à **inclusão** digital, ao **acesso** mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica, e a uma universidade reformada, expandida e de qualidade superior.

(PROGRAMA DE GOVERNO LULA PRESIDENTE 2007/2010, 2006, p. 11-12).

Mais uma vez, o Brasil é um **dos países que menos paga aos seus professores**. É o que demonstrou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresentado em Paris, durante as comemorações do Dia Internacional do Professor, realizado em 38 países, entre eles, o Brasil. O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério.

(RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 22-23)

Os excertos apresentados dão uma direção da conjuntura histórica em 2007. É o momento em que é diagnosticada a falta de professores, principalmente, para o ensino médio, o que parece relacionar-se à questão da desistência da profissão docente no país nos últimos anos. Além disso, no “Programa de Governo: Lula Presidente 2007/2010”<sup>58</sup> (2006), a proposta de ampliação no número de alunos para frequentar a escola nos próximos anos é explícita. Educação para todos era uma aposta nesse governo.

Com isso, evidenciam-se duas condições históricas para o surgimento do Pibid: (i) a escassez de professores para a educação básica e (ii) a expansão no plano de educação no campo da política institucional – dado o descompasso educação/economia no país internamente (níveis micro e macro) e dada a disparidade do Brasil em relação aos outros países como Argentina, Chile e México, por exemplo (nível macro).

Nesse sentido, deslocar um olhar às questões micro e macro das políticas educacionais é fundamental na percepção do solo histórico em que são produzidas. É importante também “olhar, com igual atenção, às estratégias de governmentação, às políticas de construção do verdadeiro que possibilitam aos sujeitos curvar-se, assumir essas verdades historicamente construídas [...]” (HATTGE, 2014, p. 29).

#### **4.2.1 As políticas públicas no campo do Pibid**

É pertinente destacar que alguns aspectos ligados às políticas educacionais nacionais e às organizações internacionais podem se configurar como pontos e nós na rede de saber-poder formada em torno dos discursos sobre o Pibid.

Desde o segundo edital do Programa: Edital CAPES 2/2009; Edital CAPES 18/2010; Edital CAPES/SECAD 2/2010; Edital CAPES 1/2011; Edital CAPES 11/2012; Edital CAPES 61/2013 e o Edital CAPES 66/2013, é estabelecido que as propostas de projetos institucionais, no âmbito do Pibid, *devem atender às diretrizes* do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). No plano, chamam-nos a atenção as diretrizes XII e XIV:

---

<sup>58</sup> Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos: 2003-2006 e 2007-2010. No início do seu segundo mandato é lançado pela Capes o primeiro edital Pibid.

XII - instituir programa próprio ou em regime de **colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação**;

XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; (BRASIL, 2007a [grifos nossos]).

Nesse sentido, é possível que o estabelecimento do Pibid esteja relacionado à contribuição do Programa ao cumprimento das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Essas diretrizes podem dar indícios das condições de emergência (visada arqueológica) e, ainda, do funcionamento dessas relações de poder (postura genealógica).

Assim, convém observar não quem detém o poder (Ministério da Educação/Capes, Universidade, Escola), mas sim *o modo como ele se exerce* entre os sujeitos aí em relação. Ou seja, é preciso atentar para os “procedimentos de sujeição”, que são as formas de fazer com que um sujeito se submeta a dados saberes tendo em vista um determinado exercício de poder (FOUCAULT, 2005a, p. 32).

Os procedimentos de sujeição se dão de acordo com regras, avaliações, controle e vigilância do sujeito docente e geralmente estão atrelados à produção de verdades. Por este ângulo, a **valorização do magistério** proposta nos objetivos do Pibid, de acordo com a diretriz XIV, corresponde ao mérito dado ao docente que exerça um **bom desempenho profissional**. E aqui vislumbramos uma regra que promove a sujeição do docente a um saber: para ser valorizado, o docente participante do programa *deve exercer bom desempenho profissional*.

A partir do Pibid, o docente participante do programa deve cumprir objetivos que o direcionam para a melhoria do desempenho profissional: “[...] promover a melhoria da qualidade da educação; [...] fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; [...] participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (CAPES, 2007, p. 1-2).

Diante dessas considerações, observamos que o termo *inovação* aparece no edital (CAPES, 2007), no sentido de indicar o que é necessário fazer para obter bom desempenho

docente. Dar prioridade à inovação tem ligação com o objetivo de capacitar estudantes para o mercado de trabalho. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, (BRASIL, 1997), é preciso levar em consideração a formação do estudante, na dimensão do trabalho, capacitando-o para a “aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1997, p. 28).

A ideia é compreender o papel da escola considerando mudanças na tecnologia e na produção de bens: “Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola” (BRASIL, 1997, p.28). Neste sentido, para atender a essas novas demandas é preciso formação inicial e continuada de docentes. Deste modo, o Pibid pode servir de instrumento para tal capacitação.

Nas entrevistas que realizamos com bolsistas Pibid, os docentes relatam práticas consideradas inovadoras, tais como: uso de softwares computacionais nas aulas, aplicação de exercícios utilizando ambientes virtuais, recursos audiovisuais, metodologias de ensino envolvendo música, dança, teatro, mágica, entre outros<sup>59</sup>. A preocupação dos bolsistas é abandonar o modelo de aula tradicional, com lousa e giz e deslocar-se para aspectos destinados a modernizar a prática docente.

É preciso salientar que nos editais não é explicitado o modo como se dará a valorização docente. No entanto, o cumprimento das regras estabelecidas atua como forma de o sujeito docente buscar essa valorização prometida. A regra que se estabelece a partir do discurso da valorização, proposta no Pibid, ganha contornos de verdade na medida em que observamos outros docentes aderindo à proposta, mesmo que de forma voluntária. O relato de um coordenador institucional da região sul mostra bem essa força dos discursos:

Ampliação do debate sobre o Pibid no âmbito das coordenações de Curso, tornando-o uma “política” do curso e não o projeto de um professor. As reflexões e ações nos subprojetos têm subsidiado reformulações em alguns dos cursos de licenciaturas pela percepção, por parte de Coordenadores de Área e colaboradores, das possibilidades de melhoria na formação docente.

(FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 87).

<sup>59</sup> O próximo capítulo detalhará as práticas docentes desenvolvidas por estes bolsistas entrevistados.



Atualmente, políticas de *educação para todos* se apresentam como prioridade em nosso país, como é o caso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Desde 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia e quando foi aprovado o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, as metas para universalizar o acesso à educação básica vêm sendo monitoradas.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi promovida pelas agências internacionais Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A agenda proclamada, especialmente, para a educação básica, que se estabelecia de maneira global, fornecia uma série de compromissos assumidos coletivamente pelas nações. Dez artigos compõem o documento aprovado na Conferência, servindo de referência para a construção de políticas educacionais, incluindo políticas de formação de professores (UNESCO, 1998).

A garantia do acesso à educação básica para crianças, jovens e adultos tornava-se um compromisso a ser obtido mediante acordo internacional. As interferências das agências internacionais deslocavam, então, a educação para o primeiro plano na busca do desenvolvimento econômico (LEHER, 1998). A busca do desenvolvimento econômico movimenta o discurso também no âmbito da educação e, como consequência, a educação passa cada vez mais a se subordinar a interesses externos. Isso faz com que a formação de professores passe a ser definida conforme processos econômicos e políticos globais.

Segundo Casagrande, Pereira, Sagrillo (2014, p. 495), “as reformas educacionais se coadunam ao processo de reforma do Estado brasileiro no contexto de globalização, o qual tem como finalidade ajustar-se ao mercado mundial e às várias agências internacionais que têm comandado o processo”. Desse modo, podemos dizer que o que interessa ao Estado, ao propor, por exemplo, diretrizes que contemplam a valorização do docente, não é o docente em si, mas, poder *controlar e definir o modo de ação docente* segundo interesses voltados à lógica do campo econômico.

Lockmann (2013), com base em Foucault, ao abordar a relação entre Estado Liberal e a forma repressiva de tratar a pobreza como contradição daquela época, explica a necessidade de compreendermos que: “O princípio de cálculo da liberdade deve ser sempre a segurança. A liberdade individual dos sujeitos não pode representar um perigo para a segurança coletiva da

população” (LOCKMANN, 2013, p. 202). Isto implica dizer que ações intervencionistas ou coercitivas sobre a liberdade de um indivíduo se justificam em razão da seguridade coletiva.

Deste modo, quando vimos na seção 4.1, sobre a formação docente, que no período entre 1835 a 1870 havia falta de professores nas escolas primárias, baixos salários e desvalorização profissional, significa dizer, nesta perspectiva, que a docência constituía um problema, gerando perigos à população. Vimos também que, em outros períodos, a docência não deixou de ser alvo de problemas e de busca de soluções para a segurança coletiva.

Segundo Foucault (2008h), uma das consequências da arte liberal de governar é “a formidável extensão dos procedimentos de controle, coação e coerção que vão constituir a contrapartida e o contrapeso das liberdades” (FOUCAULT, 2008h, p. 91). Neste sentido, voltando ao nosso objeto de pesquisa, a docência, podemos pensar o Pibid atuando como um instrumento de segurança do dispositivo escolar, já que é produzido num contexto de globalização, incidindo sobre a instituição escolar e, especialmente, sobre os docentes.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído em 2007, configura-se em seu capítulo I por um conjunto de 28 diretrizes. Seu propósito é o de universalizar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Alinhado às políticas educacionais internacionais, o decreto é considerado uma conquista legal que colocou em funcionamento o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>60</sup>.

Nas considerações anteriores, percebemos intersecções entre os objetos, pois um conjunto de condições recíprocas favorece colocar algo em vigor, pôr em funcionamento novos discursos e impulsionar a formação de novas verdades (FOUCAULT, 2014). Podemos entender que, com a criação do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a necessidade da criação de um programa surge como procedimento que contribui para alcançar os objetivos de tais políticas.

Deste modo, entendemos que o Pibid tem como função atuar como estratégia de governmentação, pensado e organizado no interior de uma racionalidade, que pretende incluir a todos os docentes e futuros docentes como sujeitos produtivos, responsáveis por sua autogestão. Assim, o Pibid pode ser visto como um importante instrumento de subjetivação docente e, ao mesmo tempo, estratégia para uma economia-política. Com ele, seria possível colocar em circulação discursos e práticas sobre a docência que refletissem na produção e rentabilidade econômica do país.

---

<sup>60</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 24 de abril de 2007, é composto por um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Além disso, em agosto de 2006, meses antes de entrar em vigor as políticas educacionais mencionadas anteriormente, iniciava-se a produção do relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, produzido por membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, CEB/CNE<sup>61</sup>, publicado em maio de 2007. O estudo realizado pela CEB/CNE apontava a necessidade de medidas estruturais e emergenciais, no âmbito da formação de professores, utilizando como argumento principal para tais medidas a crescente falta de professores para os próximos anos.

Dentre as sugestões destacadas no relatório estão:

#### **Instituir programas de incentivo às licenciaturas**

O Ministério da Educação deverá estimular as licenciaturas plenas com políticas incentivadoras (Pró-Licen), compreendendo recursos financeiros e humanos para dotar as universidades de instalações e pessoal qualificado, bolsas de estudos aos estudantes nas instituições mantidas pelo Poder Público e oferta preferencial desses cursos no período noturno.

#### **Criação de bolsas de incentivo à docência**

De imediato, o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essa atitude significa valorizar o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica, e também aumentaria a demanda pelos cursos de Licenciatura, com impacto direto na qualidade discente.

#### **Integração da Educação Básica e do Ensino Superior**

Implantar um programa permanente de financiamento visando a articular ações e projetos que integrem professores universitários, mestrandos e doutorandos de nossas universidades com os objetivos da Educação Básica. O hiato, hoje existente, entre a Educação Básica (a de nível médio, em especial) e a Superior, tem contribuído para a perda de qualidade da educação no setor público. Estabelecer essa ponte, certamente, criaria espaços inovadores e motivadores de integração entre universidades e escolas públicas. A título de exemplo, podem ser citadas as seguintes ações que devem ser incluídas num programa de financiamento: estágios de professores de Ensino Médio em laboratórios de universidades; realização conjunta (docentes universitários e de Ensino Médio) de pesquisas e estudos; seminários voltados para a reflexão e disseminação de boas práticas de escolas de nível médio; realização de congressos para apresentação de estudos e pesquisas; e aquelas atividades que venham a ser incluídas nas Diretrizes de Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica, a serem encaminhadas pelo MEC e aprovadas pelo CNE.

#### **Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica**

Finalmente, promover, no âmbito do ensino superior, uma política mais direcionada para a ampliação das vagas e melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura, com foco no turno da noite, para atender os alunos que necessitam trabalhar durante o dia. É preciso criar mecanismos para reduzir os atuais índices de evasão nestes cursos, assim como valorizar o professor universitário que se dedica à Educação Básica, da mesma forma que acontece com aqueles que se dedicam à pesquisa e à pós-graduação. Em geral, esses últimos podem obter bolsas de pesquisador pelo CNPq, apoios para participarem de

<sup>61</sup> A indicação CNE/CEB N.º 1/2006, de 8 de agosto de 2006 elaborada pelo conselheiro Mozart Neves Ramos cuja proposta era a “elaboração de mecanismos para o enfrentamento do déficit de docentes no Ensino Médio” (RAMOS apud RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 27) foi marcada como início da constituição do relatório e reinício de levantamentos e debates sobre o assunto. O relatório foi elaborado pelos conselheiros Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel.

Congressos especializados e bolsas para orientar alunos de graduação e de pós-graduação, além de auxílios para suas pesquisas.

(RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 22-23).

Nos excertos acima, encontramos expressões que se repetem, tais como: *qualidade* discente; *qualidade* da educação no setor público; *qualidade* dos cursos de Licenciatura; *articulação de* ações e projetos; *integração* entre universidades e escolas públicas, entre outros. Assim, as propostas apresentadas para solucionar a crise no quadro docente se referem aos incentivos aos docentes, aos cursos de licenciatura, à educação básica, principalmente, por meio de recursos financeiros, que sugerem promover a valorização, a qualidade e a integração universidade-escola.

De acordo com o relatório, a menção “ameaça de um *Apagão do Ensino Médio*” (RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 17) já havia aparecido em outros documentos como, por exemplo, no *Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional*, de abril de 2005, elaborado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional (CAPEMP). Também surge na *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2003*, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No entanto, tais propostas não tiveram continuidade e essas políticas públicas não evoluíram (RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 22-23).

O relatório confeccionado pela CEB/CNE é mais uma justificativa ou reforça as justificativas anteriores para o estabelecimento do Pibid. Ele se alinha às políticas educacionais que se implantavam na época, como é o caso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para entendermos porque o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é importante na configuração do Pibid e por que é exigido o atendimento às suas diretrizes, é preciso antes saber qual a motivação para sua criação. Para tanto, encontramos no Movimento “Todos pela Educação” (2011) pontos importantes que se relacionam ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que irrompem também no Pibid.

Em 2006, membros da sociedade civil<sup>62</sup> fundavam o movimento Todos Pela Educação. O movimento foi concebido com vistas a garantir uma educação de qualidade a

---

<sup>62</sup>Desde junho de 2005, um grupo de empresários, intelectuais, representantes do poder público e cidadãos começaram a se reunir por meio do Instituto Faça Parte (organização voltada ao exercício do voluntariado) para compartilharem articulações e estratégias que pudessem garantir oportunidades de desenvolvimento, por meio da educação. Com sede em São Paulo (SP) e atuação nacional e internacional, o Todos Pela Educação conta com

todas as crianças e jovens brasileiros. O documento “Todos pela Educação – 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras” descreve a missão do movimento estabelecendo data e critérios para a obtenção do “direito à Educação Básica de qualidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11). Além disso, o movimento visa:

contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade – todos os alunos efetivamente aprendendo na Pré-Escola (4 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11).

Logo no início do movimento, foi realizado um levantamento sobre os projetos e as propostas em andamento para a educação, por parte dos governos e organizações da sociedade civil, que seguiam “as premissas adotadas por organizações internacionais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12). De acordo com o estudo, algumas ações faziam parte da pauta da maioria das entidades, tais como: valorização dos profissionais da área, por meio da oferta de formação inicial e continuada adequada; ampliação da Educação Infantil; melhoria e fortalecimento da gestão escolar.

Deste estudo, o primeiro documento do movimento foi produzido e intitulado “10 causas e 26 compromissos”, que acabou sendo considerado como o Manifesto público do Movimento. O documento apresentava sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, fruto da Conferência de Jomtien de 1990 (1998), e com os desafios sociais e econômicos do país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009).

Identificamos no discurso do movimento “Todos pela Educação”, a produção de uma verdade: valorizar o magistério significa uma necessidade educacional. Percebemos também a imposição de uma regra: a valorização se dará “por meio da oferta de formação inicial e continuada adequada” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12). Desse modo, uma das justificativas para a criação do Pibid seria utilizá-lo como *instrumento capaz de obter essa valorização*.

Pela regra imposta, é como se houvesse uma afirmação, pelo movimento, de que a formação inicial e continuada, antes de seu surgimento, não era adequada. A nova verdade sobre valorização tem como foco os professores e a formação de professores e não o sistema de ensino, a gestão, o material, o currículo. O Pibid ao ser implantado com o objetivo de

---

financiamento exclusivo da iniciativa privada, empresas com práticas de responsabilidade social corporativa e ações de investimento social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

*Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*, no sentido proposto, de *adequá-los* repete o discurso de que a culpa é do professor que não sabe novas e alternativas metodologias, tecnologias, práticas docentes. Repete o discurso do “professor missionário”, daquele que tem que se dedicar e trabalhar para a concretização de determinada tarefa.

A articulação do Movimento Todos Pela Educação com as esferas governamentais municipal, estadual e federal funcionou como estratégia de atuação influenciando a instituição de novas políticas educacionais<sup>63</sup>. Isso fica claro quando, em 2007, o Ministério da Educação criou o Plano de Desenvolvimento da Educação e, logo em seguida, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação como um de seus pilares.

Esse entendimento da importância das metas ganhou força e respaldo nacional quando do lançamento pelo MEC, em abril de 2007, do PDE. Seu principal decreto, referente à Educação Básica, tinha o capítulo I intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em sintonia com o movimento Todos Pela Educação, oficialmente, fundado em setembro de 2006 [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 64).

A cultura de metas adotada pelo movimento rapidamente passa a fazer parte das políticas educacionais. Os governos apoiam-se em indicadores como instrumentos que visam melhorar a educação, como foi o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>64</sup>), que serviu de indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas. O IDEB funciona como uma tática para o procedimento de sujeição, de condução das condutas, pois vai “estabelecer todo um sistema de vigilância que vai possibilitar o controle” (FOUCAULT, 2008h, p. 43) sobre a população de estudantes e docentes.

Além disso, o IDEB é utilizado como medida na inserção de políticas educacionais. Seu acompanhamento vem sendo realizado tanto em nível nacional quanto internacional. Os resultados desse índice funcionariam como um instrumento de vigilância que incide sobre o indivíduo e o coletivo. Nele, entrevemos uma técnica de governamentalidade, porque age

---

<sup>63</sup> Possivelmente, o Movimento Todos pela Educação influenciou a produção do relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, pois as propostas sugeridas no documento estão de acordo com as propostas do movimento. Além disso, o conselheiro Mozart Neves Ramos, que elaborou a indicação CNE/CEB N.º 1/2006, que deu início da constituição do relatório, teve forte atuação no Movimento todos pela Educação. Em janeiro de 2007, Mozart tornou-se o novo presidente-executivo do movimento.

<sup>64</sup> O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica “foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (INEP, 2016, s. p).

como uma prática do governo que conduz as ações da população por meio de estatísticas. Conforme aponta Popkewitz; Lindblad (2001, p. 116): “A estatística é uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar”. Ademais, segundo Senra, às estatísticas

[...] agregam-se aspectos observáveis e registráveis das individualidades, e, ao agregá-los, passa-se a pensar e a dizer do todo (do conjunto, do coletivo) e não mais das partes. Ora, tenha-se presente que essas partes, por serem diferentes, heterogêneas, não são agregáveis, em si mesmas, a menos que se lhes atribua, que se lhes marque algum aspecto comum, por meio de algum princípio de equivalência; dessa forma, serão observados e registrados os aspectos individuais que previamente configuraram os aglomerados organizados (SENRA, 2005, p. 95).

Assim, as notas obtidas por cada aluno nas avaliações para o IDEB ganham importância quando calculadas em conjunto, sendo transformadas em resultados para fins de comparação entre escolas, cidades, estados e, até mesmo, países.

Os projetos institucionais participantes do Pibid, desde o Edital CAPES 2/2009 (2009), levaram em consideração o IDEB das escolas que participariam de seus programas<sup>65</sup>. A inclusão do IDEB nos editais aparece quando é inserido no Programa o seguinte objetivo:

proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras (CAPES, 2009, p. 3).

Levar em consideração o IDEB, provavelmente fez com que as IES buscassem escolas com baixo índice de desenvolvimento para participação no programa. No edital CAPES 18/2010 (2010d), recomendavam-se aos projetos enviados pelas instituições proponentes que desenvolvessem as atividades do Programa tanto em escolas que tiveram desempenho abaixo da média nacional como naquelas que tinham alcançado as metas de ensino e aprendizagem. Em ambos os casos, o intuito era o de “apreender as diferentes realidades e necessidades da

---

<sup>65</sup> Apesar de o primeiro edital Pibid não se referir ao IDEB, os objetivos propostos deveriam “c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; [...] f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública” (CAPES, 2007, p. 2) e as propostas deveriam ter características que descrevessem: “vi) ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante” (CAPES, 2007, p. 5).

educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”<sup>66</sup> (CAPES, 2010d, p.4).

Alcançar esse objetivo direciona os docentes a procedimentos de sujeição, pois define uma regra: é preciso atingir um determinado índice de qualidade. Ademais, essas práticas de sujeição atribuem aos sujeitos envolvidos uma determinada forma de ser e comportar-se baseada em avaliação, controle e vigilância. Sendo assim, a exigência de melhores índices nas avaliações de ensino-aprendizagem funciona com procedimento de controle da atividade docente.

Com isso, os índices nas avaliações seriam uma *estratégia de condução desse sujeito e de suas condutas*, uma forma de disciplinamento de suas ações. Além disso, os docentes, tanto da escola quanto da universidade, e futuros docentes envolvidos com o Pibid, para satisfazer este objetivo, cumprem as regras impostas pelo programa, que seguem um formato de uniformização da educação.

Esse formato aparece também nas regras do edital Pibid atribuídas para definir a participação das IES. Foi estabelecido que é possível apresentar propostas de projetos de iniciação à docência para instituições que cumulativamente participem de outros programas do MEC:

participem de programas estratégicos do MEC como o **ENADE**, o **REUNI** e os de valorização do magistério, como o **Plano Nacional de Formação de Professores**, o **Prolind**, o **ProCampo** e **formação de professores para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos** (CAPES, 2009, p. 4 [grifos nossos]).

Percebemos que a satisfação dessa regra mobiliza as instituições de ensino superior para efeitos de *unidade e homogeneidade* na educação. Estabilizar as forças, individualizar os docentes no interior de massa *global* possibilita a demarcação de um campo para controle de ações. Nesse viés, chama-nos a atenção nesses programas estratégicos<sup>67</sup>, um olhar voltado

---

<sup>66</sup> Nas entrevistas realizadas, uma das escolas pesquisadas apresenta índices de desenvolvimento considerados satisfatórios. Exploraremos esses dados com recortes das entrevistas no capítulo a seguir.

<sup>67</sup>**ENADE**: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes (MEC, 2015a).

**REUNI**: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI apresenta-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007 (MEC, 2015b).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – **Parfor** é uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica. (CAPES, 2016).



para políticas públicas relacionadas às minorias. Tais políticas, destinadas à superação de desigualdades e discriminações, apresentam estreita relação com o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, da Conferência de Jomtien (1990).

No artigo 3º do documento “UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE” (UNESCO, 1998, p. 4), temos que a garantia e o acesso à educação básica devem ser proporcionados para todas as crianças, jovens e adultos. Considerando um compromisso urgente para reduzir as desigualdades o artigo propõe superar as disparidades educacionais:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998, p. 4).

No edital Capes 2/2009 (2009), como regra para poder participar do Pibid, as IES deveriam participar de programas estratégicos do MEC (tais como os citados anteriormente), incluídos programas voltados para as comunidades indígenas e do campo. Em 2010, ocorreu uma mudança<sup>68</sup>. A Capes lançou o Edital 2/2010 Capes/SECAD-MEC com o objetivo de conceder “bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND” (CAPES, 2010c, p. 1).

A partir de então, a Capes passou a lançar edital específico direcionado às licenciaturas em educação do campo e indígenas. Entendemos que o cumprimento da regra imposta às IES e o aparecimento de Editais Pibid direcionado especificamente a este público correspondem a estratégias de poder, que também visam promover a universalização da educação básica.

Para atender agendas nacionais e internacionais todos devem ir ao encontro dos mesmos objetivos e cumprir as mesmas metas. As políticas educacionais, incluindo o Pibid, direcionam o sujeito docente em prol de uma unidade do ensino. Para superar problemas de

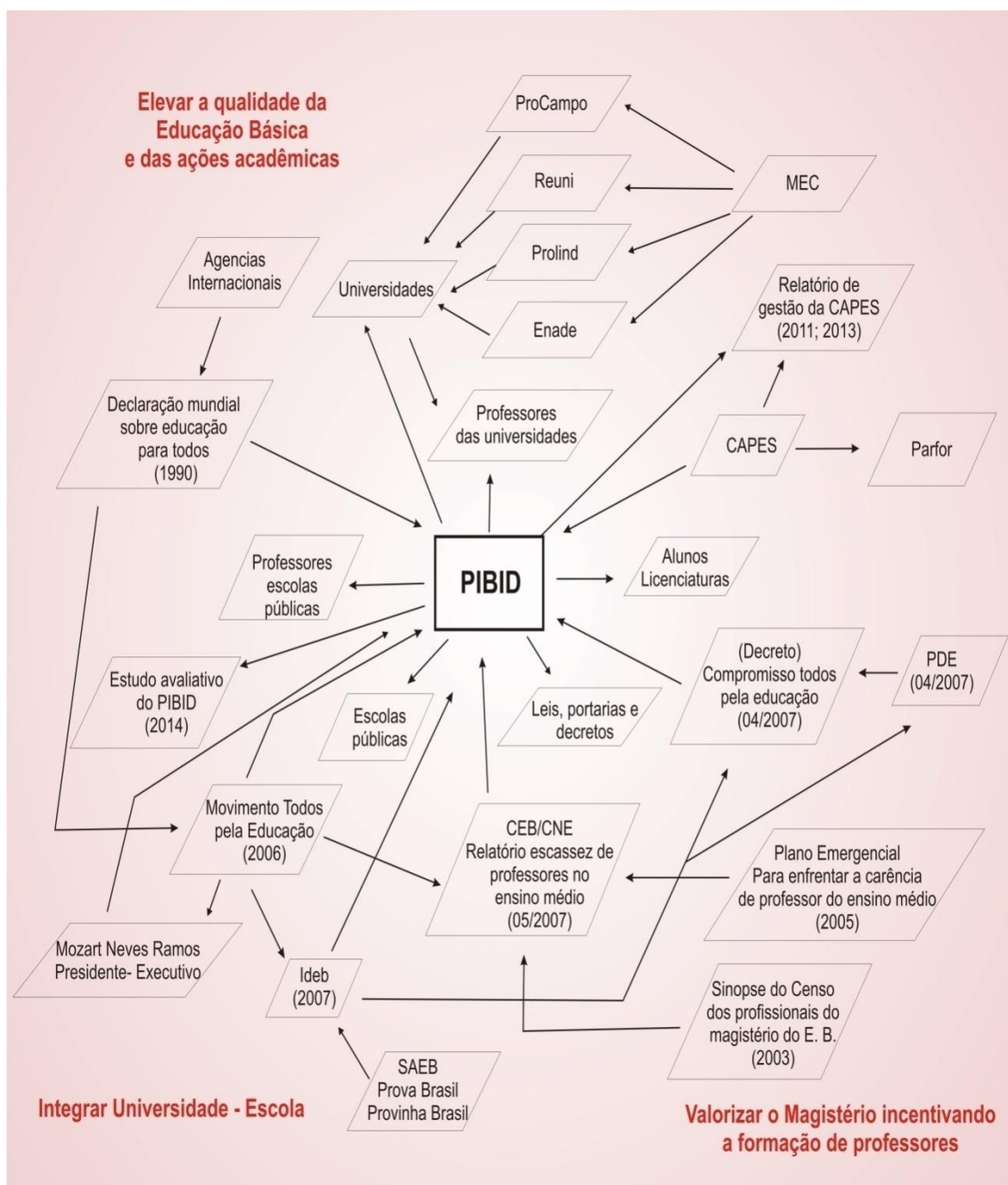
---

<sup>68</sup> O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, definia em seu artigo 5º, inciso II, a participação de IES nos editais do Pibid que: “participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação”. No entanto, os cursos de licenciatura em educação do campo e indígenas passaram a ser contemplados em edital próprio.

ensino-aprendizagem, o docente participante do Pibid precisa atender às regras do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, do PDE, do movimento Todos pela Educação, bem como as recomendações internacionais e todas as políticas educacionais que vão se estabelecendo em favor do cumprimento de metas para uma educação universal e de qualidade.

Diante desse contexto marcado por projetos, metas, índices e avaliações, podemos dizer que havia um ambiente propício para disseminar os objetivos do Pibid. A figura a seguir evidencia o funcionamento do Pibid em rede – articulado a leis, projetos, programas, estatísticas, pesquisas de qualidade de ensino – e dá a ver como esse objeto de discurso exerce uma função estratégica e se inscreve em relações de poder:

**Figura 2:** Funcionamento em rede em torno do Pibid.



**Fonte:** Dados da Pesquisa.

O cenário formado por sujeitos, agências, instituições, enunciados, leis, decretos, portarias, editais, relatórios, estatísticas, entre outros, constitui-se de pontos que formam uma rede. Pontos que ora se aproximam, ora se interceptam, ora se afastam, ora se sobrepõem. Nesse sentido, segundo as reflexões de Michel Foucault (1979d), podemos dizer que as práticas discursivas do Pibid se organizam e se distribuem segundo o princípio de funcionamento do dispositivo. O Programa é marcado, portanto, por um dispositivo de saber-

poder que regula as condutas dos docentes e lhes extrai uma eficácia: índices de qualidade de ensino, satisfação de metas de educação, quantidade de alunos atendidos, etc.

De acordo com Gregolin (2015) o conceito de dispositivo foi elaborado “principalmente pela necessidade de incorporar às análises a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem subjetividades” (GREGOLIN, 2015, p.10).

Nesse sentido, visualizamos nas práticas estabelecidas em torno do Pibid a formação de uma rede de práticas discursivas e não-discursivas, que têm como função principal responder a uma urgência histórica: a necessidade da universalidade e da qualidade da educação básica.

#### **4.2.2 Valorizar o magistério e integrar universidade-escola: estratégias de saber-poder no Programa Pibid**

Tendo em vista os objetivos apresentados com regularidade nos editais do Pibid, percebemos a existência de regras e condições que levam ao entrecruzamento dos enunciados: *A- Valorizar o magistério incentivando a formação de professores, B- Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas e C- Integrar universidade-escola.*

Conforme o objetivo do Pibid, a valorização do futuro docente é:

proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras (CAPES, 2009, p. 3).

A valorização se dá com a ideia de inclusão de *novos saberes*, que supomos vindos da universidade. Neste sentido, apresentamos alguns recortes de falas de bolsistas Pibid, obtidos nas entrevistas realizadas, que apontam para esta inclusão:

O que a gente conversa muito é que o mundo mudou e a escola não mudou. A escola continua a mesma dos nossos pais, a mesma coisa de sempre. [...] O que a gente tenta é ajudar a ter uma cultura diferente. Trabalhar com esta proposta de que os alunos tragam conteúdos ligados com o cotidiano. Não seja distante do dia a dia, da vida da família. A gente sempre leva atividades diferenciadas, sempre. Mesmo para os alunos que fazem reforço (Coordenadora de Área).

Os bolsistas trazem para os alunos da escola conteúdos de matemática diferenciados. Por exemplo, estão trazendo um jogo que vai envolver potência, que é o conteúdo que eu estou passando, mas que eu não consigo fazer isto em sala de aula. Não dá tempo, tenho que montar um exercício, separar as salas, não dá tempo. Então eles acabam trabalhando com jogos que eles gostam, usam atividades que envolvem mistérios e os alunos gostam. Os bolsistas mostram para os alunos a matemática que está por trás. Então eles fazem os alunos gostarem da matemática, porque na escola, geralmente, eles estão de saco cheio de matemática o tempo todo (supervisor).

Nós perguntamos o conteúdo, por exemplo: o conteúdo é média, mediana e moda; o conteúdo é equações do primeiro grau. A partir do momento que a gente sabe o conteúdo que o professor está trabalhando na sala de aula nós temos a liberdade, nós preparamos a nossa aula e mostramos para a professora, nossa coordenadora. Aí ela olha a aula, porque tudo passa por ela. Às vezes tem que fazer alguma correção, às vezes ela olha e já aprova, às vezes a gente discute sobre aquela aula ou às vezes a gente discute o método. Tem muito essa questão de discutirmos o método como a gente vai aplicar com a professora, ela ajuda muito nessa parte, de nós mesmos sermos críticos da nossa aula. E nós levamos. A escola não fala olha faça tal coisa (Licenciando).

O objetivo visto anteriormente remete ao fato de que o docente em formação é quem terá a *vantagem* de adquirir saberes metodológicos, tecnológicos e inovadores, e o docente da universidade é quem tem a responsabilidade de levar à escola esses saberes, já que é tido como o “portador” deles. Nesse caso, a intenção é superar problemas de ensino-aprendizagem da escola pública e, com isso, obter bons resultados nas avaliações. Os resultados seriam uma forma de prestar contas das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, os docentes da escola podem ser atravessados por esses saberes e poderes projetados da universidade para a escola. Assim, os saberes da escola passam a constituir a universidade como “a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” (FOUCAULT, 2005a, p.13).

Nesse ponto, para entender a relação que se estabelece entre universidade-escola voltamo-nos para o enunciado “Integrar universidade-escola”. Diante das considerações acima, percebemos que, com o objetivo anterior, os docentes da escola podem ser direcionados a uma *necessidade*, e daí seguir as verdades legitimadas pela universidade para ser valorizado e melhorar a qualidade da educação<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Foi possível observar, com as entrevistas, que pode haver casos de exceção. Há escola que já se mantém na posição de escola de qualidade, ou seja, que obtém índices satisfatórios em suas avaliações externas e que pode seguir suas próprias verdades.

Nesse caso, serão capazes de produzir “certo lucro econômico, certa utilidade política e, por essa razão, [...] naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais e, finalmente, pelo sistema do Estado inteiro” (FOUCAULT, 2005a, p.39). Essa forma de controle e vigilância do sujeito docente da escola, que passa a trabalhar em prol da superação dos problemas identificados pela universidade e pelo edital do Pibid, em seu trabalho, segue o modelo fornecido pela universidade a partir das prerrogativas da política global (macroeconômica).

Tendo em vista a perspectiva foucaultiana, podemos dizer que o docente da universidade não é o sujeito que detém centralmente o poder, e sim aquele que pode exercer poder em relação aos demais, pois, *faz circular* uma série de saberes. Assim, essa concepção de poder – enquanto capilar e difuso – toma o papel do docente do ponto de vista *relacional*, sendo, portanto, algo que é exercido e não possuído. Por isso, entendemos o professor universitário como um sujeito envolvido nas redes de saber/poder, que ocupa uma posição mais favorecida quando comparada à posição dos docentes da educação básica.

Podemos notar também o surgimento de uma nova verdade a partir de um discurso que pretende transformar o sujeito docente, como se ele mesmo fosse, por si só, o responsável por sua mudança. Os docentes<sup>70</sup> são direcionados a uma verdade que é tida como a única. Isto é, “[...] no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 29). Nesse sentido, os efeitos de poder exercido pelos discursos do Pibid, em especial, por aqueles que englobam enunciados sobre a valorização e a qualidade produzem uma verdade: o saber docente da escola deve se integrar ao saber da universidade para alcançar legitimidade.

Outro fator que nos chama a atenção no objetivo do Pibid que se relaciona com o IDEB é considerá-lo como procedimento de verificação do desempenho escolar, que atribui aos bolsistas a função de superação de problemas de ensino-aprendizagem a fim de melhorar os resultados das avaliações externas. Entendemos que atender a essa condição remete a enunciados que falam de qualidade da educação – *Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas* –, afinal, mobilizar estatísticas para intervir no processo de ensino-aprendizagem de uma escola é uma estratégia adotada com vistas a melhorar seus resultados e acompanhar metas.

---

<sup>70</sup> Estamos nos referindo à todas as categorias de docentes envolvidas no Pibid: docente da universidade, docente da escola e futuro docente.

Nessas condições, identificamos com frequência a repetição do termo qualidade nos editais do programa, mais especificamente, nos objetivos, nas regras e condições para participação das instituições, como podemos verificar nos trechos a seguir:

- promover a melhoria da **qualidade** da educação básica; (CAPES, 2007, p.1 [grifo nosso])

- elevar a **qualidade** das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; (CAPES, 2007, p.2 [grifo nosso])

- estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a **qualidade** do ensino nas escolas da rede pública; (CAPES, 2007, p. 2 [grifo nosso])

- Os projetos apresentados, sendo necessariamente único por instituição, deverão conter:

ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da **qualidade** da educação básica da escola pública participante (CAPES, 2007, p.5); (CAPES, 2009, p.6 [grifo nosso]).

incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da **qualidade** da escola pública (CAPES, 2009, p.3); (CAPES, 2010c, p.3 [grifo nosso]).

- elevar a **qualidade** das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior (CAPES, 2009, p.3 [grifo nosso]).

- elevar a **qualidade** das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários (CAPES, 2010c, p.3).

- elevar a **qualidade** da formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas intercultural indígena e do campo, promovendo a integração entre educação superior e educação básica (CAPES, 2013d, p. 2 [grifo nosso]).

A mobilização por um ensino de qualidade, por meio do Pibid, envolve todos os participantes do Programa. Os oito editais publicados se referem à melhoria de qualidade da educação básica e da formação inicial de professores dos cursos de licenciatura. Entretanto, questionamos: o que é ter qualidade? Qual é o meio de alcançar qualidade de ensino na educação básica e na formação de professores?

Historicamente, a formação docente no Brasil esteve ligada à busca por melhoria da qualidade da formação e do ensino. O termo qualidade aparece nos textos, geralmente, relatando problemas como falta de interesse pela profissão, ausência de formação específica, baixos salários, falta de qualidade da rede pública de ensino, baixo nível cultural e intelectual dos futuros professores, demanda de mudanças curriculares, entre outros. Deficiências que se referiam à formação docente, mas que refletiriam no ensino primário e secundário.

Segundo Tanuri (2000), falhas na política de formação e ausência de ações governamentais para a carreira e a formação do professor refletiam “na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis” (TANURI, 2000, p.85).

Isto significa que a tentativa de *sanar* problemas na formação docente estava intimamente ligada à possibilidade de melhoria da qualidade em todos os níveis de ensino. Ou seja, existia um problema a sanar na população para garantir seu bem-estar, e este problema era a formação e o trabalho docente<sup>71</sup>. Conforme aponta Foucault (2008h), o princípio da razão governamental deve obedecer a interesses entre direitos fundamentais e independência dos governados. Segundo ele, “é um jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público” (FOUCAULT, 2008h, p. 61).

Neste sentido, melhorar a qualidade da formação *aumentaria o número de docentes* lecionando e com formação específica, dando conta assim de uma demanda social e contribuindo para a economia-política do governo. Assim, supriria o interesse governamental provocando o que Foucault chama de um bem para o todo. Elevar a qualidade do magistério significa, nessa pontualidade histórica, extrair forças de sujeitos inscritos em relações de saber-poder.

A partir do século XX, ocorrem algumas modificações no modo de ver a docência a partir da busca por melhoria da qualidade. Formas de medir a qualidade começavam a ser detalhadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – (BRASIL, 1996), é um exemplo de como o Estado passa a controlar a qualidade de ensino, definindo-a e estabelecendo deveres às instituições responsáveis para assegurar os padrões propostos. O recorte abaixo traz alguns elementos referentes a esta qualidade:

---

<sup>71</sup> Este problema não deixa de existir na atualidade, no entanto, conforme veremos, o enfoque dado a qualidade não será o mesmo.



Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

Art. 70. Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

(BRASIL, 1996).

Notamos que a LDB considera realizar avaliação do rendimento escolar como forma de medir a qualidade do ensino, o que antes não era levado em consideração. As avaliações tornam-se um *mecanismo* fundamental para o estado *controlar e fiscalizar* o ensino, como também a formação inicial e continuada de professores. Nessa rede de saber-poder formada em torno do Pibid, entendemos que as novas práticas discursivas que surgem em relação à qualidade de formação do magistério, passam a *regular e modificar* as relações do sujeito docente com aquilo que ele pode e deve saber. E, por extensão, modifica também a vida de parte da população (alunos, outros docentes, pais, etc.).

Anteriormente, vimos que a qualidade almejada no Pibid tem estreita relação com o movimento Todos pela Educação e as políticas educacionais nacionais e internacionais daquele momento histórico. São políticas que visam à qualidade da educação no Brasil como uma forma de traçar e alcançar metas, obter números que convergem para uma uniformização e unidade do ensino. No Relatório de Gestão da Capes, (2013a), por exemplo, a participação do Pibid, no esforço pelo aumento dos indicadores, é destacada:

O aumento dos índices no IDEB das escolas participantes do Pibid revela a conjugação de esforços da própria instituição em melhorar suas avaliações educacionais. A presença dos alunos do Pibid nas escolas e no debate sobre esses indicadores de avaliação educacional auxilia os professores em formação no entendimento dos mecanismos de avaliação, bem como a importância, os impactos e os limites desses instrumentos (CAPES, 2013a, p. 56).

Parece-nos que a medida de qualidade da educação se relaciona à ideia de modificar a posição ocupada pelo Brasil nos rankings internacionais. Assim, o discurso sobre qualidade presente nos objetivos do Pibid faz com que os docentes passem a agir segundo determinadas verdades e modifiquem suas práticas em busca dessa qualidade, que é medida e avaliada por índices.

Há de se ressaltar que essa qualidade é posta em documentos oficiais na forma de estatísticas, números e valores. O documento “Monitoramento do uso dos INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL” (BRASIL, 2008) elaborado pelo MEC explica como vem sendo medida a qualidade da educação brasileira:

Ao lado das iniciativas de avaliação, a produção e a disseminação de dados se tornaram mais sistemáticas, por exemplo, com os censos educacionais, com os levantamentos sobre Financiamento e Gasto da Educação, com os estudos estatísticos e com a organização de bancos de dados (Sousa e Freitas, 2004b) (BRASIL, 2008, p. 18)

Focalizando iniciativas do governo federal voltadas à Educação Básica, tem-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se volta para avaliação de alunos concluintes dessa etapa de ensino, além da criação da Provinha Brasil, que visa aferir a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita correspondentes à alfabetização inicial junto a crianças de 7 e 8 anos. [...] A partir de 2005, o SAEB é composto por duas frentes avaliativas: Aneb e Anresc. [...] A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), usualmente denominada Prova Brasil, de base censitária, tem foco em cada unidade escolar.

Desde 2007, conta-se, ainda, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado para monitorar o desempenho de redes e escolas pela análise combinada da proficiência dos alunos na Prova Brasil e taxas de aprovação de cada escola. Essas iniciativas do governo federal direcionadas à avaliação da Educação Básica focalizam as etapas do Ensino Fundamental e Médio, não abrangendo a Educação Infantil. Isso é compreensível, dentre outras razões, pela **característica impressa nessas iniciativas, qual seja, a ênfase em uma avaliação de resultados, que toma como referência de qualidade a proficiência evidenciada pelos alunos em provas [...]** (BRASIL, 2008, p. 18 [grifos nossos]).

Assim, conforme aponta Hattge (2014), o discurso da qualidade da educação estabelece estreita relação com a produtividade, ou seja, “produtividade e rendimento acabam sendo traduzidos como desempenho, como performance” (HATTGE, 2014, p. 67). Entrevemos nesse funcionamento do Pibid, orientado para a extração de produtividade do saber docente e de forças do licenciando e do docente da rede, uma *positividade*. O exercício do poder se dá através do governo das ações dos sujeitos inscritos no programa em favor de um bem-estar coletivo, porém, que se dá a partir da ação de cada um nas relações com aquilo que lhe é possível saber e ensinar. No contexto do Pibid, o poder é individualizante quanto à formação de cada sujeito e, ao mesmo tempo, global, porque inscreve esses sujeitos no interior de uma governamentalidade que visa equilibrar as forças da população, assegurar-lhe o bem-estar para, então, extrair-lhe eficácia como um todo.

A presente pesquisa indica que os discursos sobre formação de professores que se materializam em enunciados como “*Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*” e “*Integrar universidade-escola*” são estratégias de saber-poder capazes de transformar o sujeito docente em busca da melhoria da qualidade da educação brasileira.

Desse modo, entendemos que todos os participantes do Pibid são direcionados à busca da tão sonhada qualidade e, assim, mobilizam-se para melhorar o desempenho nas avaliações em escala nacional e internacional. Esses esforços reforçam e legitimam verdades, abrangem “processos de subjetivação que ligam o sujeito à verdade” (GREGOLIN, 2015, p. 4) no âmbito da produção discursiva sobre qualidade da educação.

### 4.3 Eventos acadêmicos: mudanças de posições nos jogos de saber-poder

“Os pró-reitores de graduação foram os primeiros a levantar a questão da necessidade de um programa de iniciação à docência; porque existia o Pibic – programa de iniciação científica – e sempre se perguntava: a licenciatura não tem o mesmo tratamento?” (RISTOFF, 2015) (Audiência pública, comissão de educação).

Esta seção tem como objetivo compreender como a promoção e a participação em eventos acadêmicos pode ser uma estratégia de saber-poder no contexto do Pibid para a aceitação e a visibilidade do Programa na comunidade docente.

Iniciamos esta seção com a epígrafe que traz a fala do professor Dr. Dilvo Ilvo Ristoff<sup>72</sup>, proferida na audiência pública da comissão de educação, ocorrida na câmara dos deputados, no dia 15 de outubro de 2015. A audiência teve como propósito debater a pauta: *o papel estruturante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvido pela CAPES/MEC*. A fala do professor Dr. Dilvo, referindo-se a acontecimentos anteriores ao Pibid, evidencia, por parte dos pró-reitores de graduação e, conseqüentemente, dos docentes dos cursos de licenciatura, o interesse em fazer parte de programas que oportunizassem a produção científica.

Antes da criação do Pibid, docentes dos cursos de licenciatura, principalmente, docentes das áreas pedagógicas, tinham pouca chance de aprovação em projetos de pesquisa. Apesar de a universidade se apoiar no tripé ensino-pesquisa-extensão, os projetos desenvolvidos nessas áreas, em grande maioria, eram voltados ao ensino ou à extensão. Esse quadro, de certo modo desestimulante, possivelmente ocorria por conta da posição superior da universidade em relação à escola.

Com o Pibid, cria-se um fato não presente anteriormente, a circulação do termo “iniciação à docência” (BRASIL, 2007c, p. 39), que passa a ser usual na linguagem brasileira. Antes do Pibid, os alunos de iniciação científica também podiam ter projetos de educação, mas as oportunidades para a área eram poucas.

---

<sup>72</sup> O professor Dr. Dilvo Ilvo Ristoff foi o primeiro diretor da DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Essa valorização à pesquisa em detrimento ao ensino não é fato atual. Fato é que desde a criação do CNPQ<sup>73</sup> e da CAPES, ambos criados em 1951, as instituições de pesquisa recebem mais investimento que a rede de educação pública, por exemplo.

Atribuir a esses órgãos funções relacionadas à educação reflete as condições históricas do país quanto à ciência. Essas instituições científicas foram capitaneadas por interesses estratégicos ligados a certas áreas do conhecimento. Desde que foram instituídas caberiam a elas a responsabilidade pela formulação e execução de políticas educacionais direcionadas ao ensino superior, à Pós-Graduação e à Pesquisa no Brasil.

Segundo Bocasanta (2013, p. 84), o surgimento do CNPQ se deu em meio ao pós-guerra e é fruto de condições ligadas a um momento histórico marcado por “avanços da tecnologia bélica, aérea, farmacêutica e, principalmente, da energia nuclear”; momento em que os países se voltavam para a pesquisa científica e para a Guerra Fria.

A criação do CNPQ (Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951) tinha como finalidades “o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras” (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2015).

A atual Capes, fundação do Ministério da Educação, foi criada inicialmente como *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (decreto nº 29.741 em 11 de julho de 1951). Instituída como comissão<sup>74</sup>, sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde, a Capes foi direcionada à pós-graduação e à pesquisa no Brasil. O objetivo da CAPES era:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país e b) oferecer os indivíduos mais capazes,

---

<sup>73</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>74</sup> A *Campanha* deveria propor ao Presidente da República até 31 de dezembro de 1951, a forma definitiva da entidade. O artigo primeiro, do decreto nº 29. 741, trata da composição da Campanha: “[...] uma Comissão composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil, Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional do Comércio, para o fim de promover uma Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (BRASIL, 1951).

sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951).

Distante da educação básica, mas com fortes laços com o ensino superior, configurava a fundação uma espécie de “missão” para o fortalecimento e o desenvolvimento do Brasil<sup>75</sup>. No período de 1951 a 2007, a instituição ficou conhecida e reconhecida no país e no exterior por seu importante trabalho com a pesquisa e a pós-graduação.

Tanto a Capes quanto o CNPQ instituíram *um lugar* para pesquisa dentro das universidades, principalmente, nos cursos de pós-graduação. Dessa forma, a garantia de bolsas, verbas de custeio, melhoria no currículo e, com isso, reconhecimento profissional, passou a fazer parte dos benefícios voltados aos pesquisadores. Por outro lado, docentes dos cursos de licenciatura buscavam usufruir de tais reconhecimentos e prestígios. Porém, os editais do CNPQ e da Capes dificilmente contemplavam esse público.

Além disso, a adesão às políticas públicas, voltadas à educação básica, criadas por outros órgãos do governo ou, até mesmo, a aproximação de pesquisadores da universidade com docentes das escolas de educação básica eram dificultada devido à posição ocupada pelo professor da educação básica em relação ao do ensino superior.

Nesse sentido, podemos pensar como se organizam relações de poder entre esses sujeitos – pesquisadores de pós-graduação, graduação e licenciandos – a fim de verificar como se distribuem suas posições e seus papéis em uma dinâmica pautada nas possibilidades e regras do que se pode ou não dizer/fazer quando o assunto é docência e pesquisa científica.

Para Foucault (2006), não existe poder sem resistência. Tanto o poder gera resistência quanto a resistência gera poder. Trata-se de uma luta constante entre quem domina e quem resiste. Uma queda de braços num jogo com possibilidade de reinvenção. Com efeito, as relações de poder sempre se modificam de acordo com as estratégias e usos dos saberes pelos sujeitos. Se em um momento, um sujeito resiste e modifica sua posição nas relações de poder, conseqüentemente, essas relações também são modificadas, e sua prática, que era de resistência, passa a exercer poder sobre outros sujeitos.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência.

---

<sup>75</sup>Na época, Getúlio Vargas era o Presidente do Brasil; mudanças nas estruturas econômicas ocorriam com o desenvolvimento da industrialização e o aumento da complexidade na administração pública, o que impulsionava a necessidade de formação em diversos setores. Tais mudanças alavancavam novos cursos de pós-graduação em todo país, principalmente no sul e sudeste (CAPES, 2014).

[...] Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem -, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer. (FOUCAULT, 2006, p.7).

Assim, a resistência faz parte, necessariamente, das relações de poder, pois, a depender da organização dos sujeitos, dos micropoderes e das condições históricas, é possível que o sujeito faça escolhas que modifiquem sua posição nos jogos de poder. Castro (2009) aponta que a possibilidade de resistência não diz respeito apenas a uma denúncia do poder ou a um questionamento de suas práticas, mas sim às lutas colocadas em funcionamento como *forma de estratégia*.

Tendo em vista as micro-lutas que caracterizam as relações de poder, podemos vislumbrar a criação o Pibid. A emergência do Programa dá a ver lutas para aumentar o número de docentes no país, para alcançar as metas para a educação básica (nacionais e internacionais), para os docentes obterem reconhecimento profissional, entre tantas outras lutas. Mudanças foram necessárias para o surgimento do Programa, dentre elas, destacamos a coordenação do Pibid ter sido destinada à Capes, o que nos parece ser uma estratégia de saber/poder.

Atribuir à Capes o Pibid, em julho de 2007, pode ser considerado uma ruptura em termos de práticas e saberes já existentes. A incorporação da educação básica na missão da CAPES (BRASIL, 2007b), modificaria as relações de saber-poder que envolvem os docentes das licenciaturas e docentes da educação básica. Termos como capacidade e qualidade não deixam de fazer parte de seus objetivos, mas, a partir de julho de 2007, outros termos e expressões são incorporados nos textos deste órgão de pesquisa, tais como: *formação de professores, integração universidade-escola, valorização do magistério, formação inicial e continuada de professores, elevação da qualidade da educação básica e das ações acadêmicas*.

A lei 11.502, de 11 de julho de 2007, estabeleceu novas competências e modificação na estrutura organizacional da Capes: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007b, p. 1). A instituição passou a incorporar a missão de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino quando estabeleceu, no âmbito da educação básica, a criação da *Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)*.

Nesse sentido, o enunciado “*Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*”, presente nos objetivos do Programa Pibid, é uma repetição/atualização de um enunciado presente na missão da capes: “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2007b, p. 1), que conforme vimos na seção 4.2.1, aparece de acordo com as condições históricas favoráveis daquele momento (FOUCAULT, 2014).

De acordo com o Relatório de Gestão da Capes (2013a), a busca pela institucionalização da educação básica nesta coordenadoria e na comunidade acadêmica e científica como um todo é o que propiciou para a Capes a elaboração de um novo planejamento estratégico, a modificação de sua legislação após 2007 e o aumento de seu orçamento. Deste modo, percebemos que essa reorganização da Capes para abrigar políticas públicas, tais como o Pibid, expressa um movimento estratégico para dar prioridade às políticas educacionais e agrega valor à educação básica e aos cursos de licenciatura.

Conforme abordam Martins e Vilela (2016), docentes dos cursos de licenciatura e docentes das escolas de educação básica mudam de posição:

Ser bolsista *Capes* deixou de ser condição apenas de pesquisadores. A partir de então um professor de escola pública, por exemplo, poderia ter tal status. Da mesma forma um docente universitário com trabalho voltado ao ensino e à extensão também poderia ser bolsista Capes (MARTINS; VILELA, 2016, p. 4).

Isso demonstra mudanças de posições ocupadas e de regras estabelecidas entre os sujeitos docentes, que, além de modificar as relações de saber-poder entre eles, foi capaz de promover legitimidade ao programa em decorrência da posição que ocupa. Ainda que isto não altere a hierarquia, são dadas ao professor (da universidade, da educação básica e futuro docente) condições para participar de eventos, apresentar e publicar trabalhos, fazer pós-graduação na universidade, pesquisar sobre questões relacionadas à sua prática docente.

O Pibid foi instituído menos de cinco meses depois da criação da DEB, pela Portaria Normativa nº 38/2007, sob a coordenação da Capes. A partir de então, conforme apresentamos no capítulo 2, além dos editais, foram publicados decretos, leis, portarias, que a cada nova versão refinavam e adequavam as regras a fim de alcançar os objetivos determinados pelo Programa. Quanto a participações em eventos, por exemplo, a partir do segundo edital Pibid, os bolsistas estudantes dos cursos de licenciatura deveriam atender como requisito a apresentação formal dos resultados de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estudam, em eventos de iniciação à docência (CAPES, 2009).



Nos documentos que regulamentavam o Programa, em 2010, pela Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, a participação em eventos é ampliada para todos os participantes do Programa:

Art. 4º Cada instituição participante do PIBID organizará, periodicamente, Seminários de Iniciação à Docência, prevendo a participação de bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (CAPES, 2010b, p.27).

Em função da posição ocupada pela Capes, percebemos, por um lado, no caso da universidade, uma espécie de *captura* pela produtividade também dos docentes e alunos da licenciatura. Já no caso das escolas públicas, além da questão da produtividade parecer interessante, o contato com a universidade seria uma forma de capacitar/capturar os docentes das escolas e, ao mesmo tempo, uma bolsa Capes daria a oportunidade a esses docentes de ocuparem posições distintas nessas relações de poder.

Com o Pibid, a participação em eventos científicos tornou-se um caminho obrigatório para todos os envolvidos:

**Bolsistas de iniciação à docência** [...] que atendem aos seguintes requisitos:

- I. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

(CAPES, 2009, p.7).

#### **5. Itens Financiáveis**

c) Participação em eventos científicos – pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos, para licenciandos, Supervisores e Coordenadores, pelo período exato de duração do evento admitido o pagamento de um dia anterior e/ou posterior em razão da necessidade de deslocamento.

(CAPES, 2010a, p.6)

#### **8. Definição e Requisitos dos Bolsistas**

8.2.3. Cabe ao Coordenador de Área:

IX. Garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional;

(CAPES, 2010a, p.9)

## 2.5 Quanto à definição e aos requisitos dos bolsistas

### **b.1 Caberá aos coordenadores institucionais de projeto:**

XIV. Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto à distância, se convocado;

### **b.2 Caberá aos bolsistas coordenadores de área:**

X. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto à distância, quando convocados;

### **c.1 Caberá ao bolsista supervisor:**

V. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado;

(CAPES, 2010d, p. 6-7)

Dos excertos apresentados, retirados dos editais do Pibid, percebemos que divulgar tudo o que é produzido pelo Pibid é considerado como uma regra que deve ser atendida. Nesse sentido, entendemos que é preciso voltar-se para a ocorrência de eventos, atentando para os trabalhos apresentados, a programação, etc. Analisar os eventos realizados no âmbito do Programa ou que abrem espaço para a participação de bolsistas Pibid pode trazer informações sobre práticas estabelecidas e processos de subjetivação docente.

### **4.3.1. Eventos que envolvem o Pibid: uma vontade de saber que move o sujeito docente**

Esta seção aborda eventos acadêmicos realizados por bolsistas Pibid, bem como aqueles que não realizados por eles, mas que abrem espaço para a sua participação. Neste sentido, para selecionar os eventos, utilizamos o buscador do Google, inserindo as frases: Evento Pibid 2009; Evento Pibid 2010; Evento Pibid 2011; Evento Pibid 2012; Evento Pibid 2013; Evento Pibid 2014; Evento Pibid 2015; Evento Pibid 2016 e Bolsistas Pibid em Eventos Científicos.

Para cada frase de busca, selecionamos os eventos de acordo com os enunciados selecionados para o *corpus* de análise: i) *Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*; ii) *Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas*; iii) *Integrar universidade-escola*.

A realização de eventos (congressos, simpósios, seminários, encontros, feiras, entre outros) tem provocado um aumento no número de participações de docentes e licenciandos em práticas de divulgação científica. Conforme vimos na seção anterior, desde a Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, cada instituição participante do programa deve organizar

periodicamente Seminários de Iniciação à docência (CAPES, 2010b). Além disso, a realização de eventos por parte dos Projetos Pibid é viável por conta deles serem contemplados com uma ajuda de custeio que prevê este gasto. Ou seja, o incentivo para a implementação dessas ações é dado pela Capes.

Em páginas da web de divulgação de eventos realizados por Instituições de Ensino Superior, desenvolvidos por bolsistas dos projetos Pibid, encontramos uma série de menções em seus textos que, de certo modo, apresentam práticas docentes e o funcionamento das relações de poder.

Assim, os eventos ligados ao Pibid funcionam conforme uma vontade de saber que move a sociedade na atualidade, uma vez que promovem, divulgam, distribuem saberes específicos sobre o Pibid. Os docentes entram na lógica em resposta a uma regra histórica do meio acadêmico do ensino superior: é preciso produzir saberes e, mais, é preciso colocá-los em circulação.

Nas páginas dos eventos, são apresentados: objetivos, programações, resultados, cadernos de resumos e/ou anais, fotografias, entre outras informações. A página do evento “III Encontro Nacional do Pibid/FAI”, ilustrada na figura abaixo, por exemplo, detalha informações tais como normas para submissão, formas de exposição e cronograma. O que dá subsídio aos bolsistas para se inscreverem no evento e para apresentarem trabalhos. O tema do evento aparece ao centro da imagem seguido do convite do Diretor Geral das faculdades para a participação no evento. Informações sobre objetivos e programação do evento, também podem ser acessadas nos ícones à esquerda da imagem.

**Figura 3:** III Encontro Nacional do Pibid Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI.



**Fonte:** (FAI, 2015).

Certamente, os conteúdos textuais e imagéticos oscilam de uma instituição para a outra, no entanto, encontramos algumas regularidades que podem nos ajudar a entender as práticas promovidas no contexto do Pibid que teriam relação com a subjetivação do sujeito docente.

A análise aponta que nos primeiros anos – 2009, 2010 e 2011 – os eventos resumem uma característica em comum: o desejo pela consolidação e ampliação de seus projetos institucionais. Nas páginas dos eventos, há um discurso que tenta afirmar a efetivação do Pibid:

O principal objetivo do encontro é **avaliar as realizações do programa** em 2010 e **dar início ao planejamento** para 2011 (UNIPAMPA, 2010 [grifos nossos]).

Um dos principais resultados dessa primeira versão **foi a consolidação do programa no âmbito institucional**, permitindo sua **ampliação**, em 2011, de 6 para 10 subprojetos, com a inclusão das licenciaturas em Educação Física (IFCE, 2010 [grifos nossos]).

O I Encontro do PIBID/UEL demonstrou a **vitalidade do programa PIBID** e sua **capacidade de melhorar efetivamente a educação brasileira**, em especial a formação dos futuros professores (UEL, 2011[grifos nossos]).

É como se as instituições envolvidas com o programa lutassem para construir um alicerce aos seus projetos<sup>76</sup>. Conforme os enunciados apresentados acima, resultados aparecem nas páginas dos eventos afirmando o sucesso dos programas institucionais, o que eles produziram e mostrando a necessidade de ampliarem seus projetos ou criarem novos subprojetos.

Colocar o Pibid em funcionamento possibilitou às licenciaturas a chance de conseguirem visibilidade. As ações empreendidas, tal como – desde 2010, bolsistas Pibid poderiam ter taxas de inscrição e pagamento de diárias para participações em eventos científicos – contribuía com a divulgação de seus programas e cursos.

Os eventos foram sofrendo modificações. No início, os projetos apresentavam uma tentativa de fortalecimento, de mostrar que as licenciaturas também pertenciam à universidade com o mesmo peso que os demais cursos e, sobretudo, que elas tinham capacidade de produção.

As condições históricas pareciam favoráveis a essa mudança. Havia a possibilidade para que o sujeito docente fizesse escolhas que modificassem sua posição nos jogos de poder. Movimentos de resistência operariam para e sobre o sujeito docente. Desse ponto de vista, ao mesmo tempo em que participar do Pibid poderia ser uma estratégia para determinadas lutas, a escolha pela participação no Programa também alimentaria os jogos de saber/poder que atravessam o dispositivo educacional no país.

Não encontramos nenhum evento realizado no espaço das escolas públicas nas páginas da web<sup>77</sup>, apesar de o discurso do MEC/CAPES projetar-se a favor da articulação integrada das IES com a educação básica do sistema público, em proveito da formação inicial do sujeito docente por meio do Pibid.

Os eventos pesquisados foram realizados em: a) Instituições de Ensino Superior (IES); b) Instituições proponentes do evento e; c) Instituições proponentes do local. Os eventos nesse período – 2009 a 2011 – foram realizados, em sua maioria, nas instituições proponentes dos

---

<sup>76</sup> Tanto a Capes necessitava que o programa Pibid tivesse sucesso como todas as instituições que desenvolviam seus projetos Pibid baseados nos editais da Capes.

<sup>77</sup> O fato de não encontrarmos eventos acadêmicos sendo realizados nas escolas públicas, nas páginas da web, não significa que não exista eventos promovidos pelo Pibid nesses espaços. Veremos, no próximo capítulo, o caso de um evento, promovido pela universidade, na escola de educação básica: “No final do ano passado, em comunhão com a escola, nós fizemos um evento para mostrar nosso trabalho. Foi um trabalho para toda a escola, tinha quatro salas ambiente [...]” (Entrevista Coordenadora).

projetos de iniciação à docência: as Instituições de Ensino Superior (IES). Foram raras exceções de promoção dos eventos em outra localização que não fosse a universidade. E isso é significativo, na medida em que pode indicar que o espaço institucional autorizado para falar sobre valorização e melhoria da qualidade docente é, por excelência, a universidade.

É necessário que outro sujeito, a partir de outra posição, fale sobre o saber que o docente coloca em circulação na sala de aula. Isso pode ser visto como reforçada e reproduzida uma hierarquia na distribuição de saberes e uma forma de sujeição, pois o docente da rede pública, a partir de sua posição, não está apto a explicar, detalhar, empreender produções científicas sobre seu próprio trabalho.

Trata-se de um discurso considerado científico com “efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2005a, p. 14). Assim, quando se fala de saber docente notamos que a produção de um saber sobre outro saber (tais como as investigações científicas sobre a docência expostas nos eventos) recebe mais relevância do que a distribuição de um saber localizado na escola pública.

Dois exemplos de exceções dentre o conjunto de eventos pesquisados foram o I Seminário do Programa Institucional de Iniciação à Docência (UNIPAMPA, 2010), realizado no Palacete Pedro Osório em Bagé/RS dia 3 de julho de 2010 e outro foi o I ENCONTRO DO PIBID/UEL, realizado no dia 5 de novembro de 2011 no Hotel Londristar (UEL, 2011).

Entendemos que realizar o evento em um local que não tem como função o ensino, isto é, que não pertence nem à universidade e nem à escola, corresponde a uma singularidade, uma prática que se distinguiu de outras que se relacionam ao Pibid. Geralmente, não cabe às escolas da rede decidir o lugar onde serão expostas pesquisas sobre o Pibid, mas sim às IES. Além disso, se o local é escolhido pela instituição proponente do evento – nesse caso a universidade com a verba de custeio do Programa – isto também afirma o poder da universidade perante as escolas públicas.

No caso do evento do Pibid da UNIPAMPA, por exemplo, o local escolhido, o Palacete Pedro Osório é uma construção tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE) do Rio Grande do Sul. Uma imponente construção do início do século XX, de estilo neoclássico, em mármore, vitrais e ferro. A realização de um evento neste local certamente demonstra a importância do Pibid e a posição de legitimidade ocupada pela universidade.

O local de realização dos eventos – seja na universidade, seja num hotel ou mesmo em um palacete histórico – de certo modo nos mostra a divisão e a organização de posições discursivas entre os sujeitos. Isto é, manifesta as condições para quem está autorizado e como pode enunciar, falar, abordar o discurso do Programa. Para Foucault, precisamos dar importância aos lugares institucionais, o local onde os sujeitos produzem seus discursos, pois lugar em que o sujeito “encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação” (FOUCAULT, 2014, p. 62). Pensar nos lugares institucionais em que se falou por meio do Pibid é, com efeito, pensar: de onde vem o discurso? Quem ocupa a posição de enunciá-lo? Como se organizam os saberes que estão sendo compartilhados?

De todo modo, o discurso vem da universidade, independentemente de o local do evento corresponder à IES ou não. É ela que coordena a organização do evento, a escolha do tema, convida os palestrantes, escolhe o local adequado e assim por diante.

Em termos quantitativos, a partir de 2012, notamos um aumento considerável no número de eventos relacionados ao Pibid. Ao mesmo tempo, ocorrem algumas transformações em seus formatos, uma vez que os eventos ganham força e passam a ser realizados em categorias estadual, regional e nacional. Merece destaque a inclusão da temática iniciação à docência a outros eventos, nacionais e internacionais, que tratam de iniciação científica, pós-graduação. Além disso, os eventos do Pibid se integram a outros eventos da área educacional. O quadro abaixo mostra algumas destas mudanças.

**Quadro 2:** Instituições e eventos com a temática Pibid.

Nome do Evento	Realização	Ano	UF
I Encontro PIBID e III Encontro dos Núcleos de Ensino da UNESP;	UNESP	2012	SP
I Encontro Estadual do Pibid em Mato Grosso do Sul	UFMS	2013	MS
XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, VII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior e III Encontro Nacional de Iniciação à Docência	UNIVAP	2013	SP
5º Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), 4º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e 11º Seminário de Iniciação à Docência	UFRN	2014	RN
I Encontro das Licenciaturas das UFMS, II Seminário do Prodocência e III encontro do PIBID	UFMS	2014	MS

II Seminário Nacional do Pibid UFPA	UFPA	2014	PA
I Encontro Pibid Goiás (EPIGOIÁS)	IFG, PUC-GOIÁS, UEG, UFG	2015	GO
II Seminário e IV Encontro Institucional do Pibid/UNESPAR/Campus de Campo Mourão	UEL	2015	PR
I SEMINÁRIO PIBID/SUDESTE E III ENCONTRO ESTADUAL DO PIBID/ES	Instituições públicas e privadas de toda a região Sudeste do Espírito Santo	2015	ES
I Encontro Estadual do Pibid de Minas Gerais, I Encontro Estadual das Licenciaturas de Minas Gerais e I Seminário articulador de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica	UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá	2015	MG
III Encontro Nacional Pibid, FAI – Adamantina	Centro Universitário de Adamantina – UNIFAI	2015	SP
Encontro de Licenciaturas do Sudoeste Goiano – 3ª edição, Encontro do Pibid do Sudoeste Goiano – 3ª edição	UEG	2016	GO

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Podemos notar o reconhecimento por parte da organização de outros eventos que se associaram ao Programa Pibid quando consideramos a dimensão alcançada por eles: aumento da visibilidade do Programa – de eventos locais para regionais, estaduais e nacionais – e a oportunidade de associação do ensino à pesquisa. O evento realizado pela Universidade do Vale da Paraíba (UNIVAP), por exemplo, reuniu o “XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica”, o “XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação”, o “VII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior” e o “III Encontro Nacional de Iniciação à Docência”.

Do ponto de vista da hierarquia – pesquisa *versus* ensino – é uma conquista inserir o Pibid no pavilhão de pesquisas. Além dos eventos do Pibid, que envolveram ensino e pesquisa, concomitantemente, os bolsistas do Pibid participam de eventos científicos apresentando seus trabalhos. A Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) é um exemplo de evento frequentado por bolsistas Pibid. Vejamos a seguir recortes de notícias sobre a participação de bolsistas Pibid nesses eventos:



A 64ª SBPC abordará a questão da inclusão social, com o tema: Ciência, Cultura e Saberes Tradicionais para Enfrentar a Pobreza, ocorrerá nos dias 22 a 27 de julho de 2012 na cidade de São Luiz no estado do Maranhão. Serão apresentados os trabalhos na UFMA/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. E o grupo PIBID/PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA, estará participando mais uma vez na SBPC.

(UNEMAT, 2012).

#### **Mesa Redonda: “Transformar futuros professores, em professores do futuro”**

“Mais que um programa de formação de professores, o Pibid é um fenômeno complexo com muitas implicações”. A afirmação é do professor Maurivan Guntzel Ramos, que trouxe para a 66ª Reunião Anual da SBPC, no Acre, a experiência da PUC do Rio Grande do Sul dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Ao lado da professora Araci Asinelli-Luz, da Universidade do Paraná (UFPR), e da pedagoga Claudete Cardoso, coordenadora de Valorização da Formação Docente da Capes/MEC, eles debateram os impactos do programa.

(SBPC, 2014)

#### **9ª Reunião Anual da SBPC, na UFMG em Belo Horizonte – MG**

Os bolsistas do PIBID-Física participaram da 69ª Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Maior evento científico da América-Latina ocorreu de 16 à 22 de julho de 2017, no campus Pampulha da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). [...] Neste ano, o PIBID participou da Sessão de Pôsteres, com apresentação do trabalho intitulado "As Inteligências Múltiplas como Recurso de Ensino de Física. Uma proposta didática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)".

Além dos bolsistas do projeto, alguns alunos do curso de Física da Universidade Federal da Fronteira Sul também prestigiaram o evento, e já confirmaram interesse na próxima edição, prevista para ocorrer em Maceió - AL.

(UFFS, 2017).

Desta vez foi a 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ocorrido do dia 12 ao dia 18 de julho, no campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP. [...] Os bolsistas do PIBID-IFF das áreas de Biologia e Química tiveram a oportunidade de participar de mais um grande evento como esse, onde puderam compartilhar e trocar experiências em relação aos avanços da ciência.

(IFF, 2015).

Conforme vimos nos recortes, a produção científica dos bolsistas não se limita a apresentações e artigos de eventos promovidos pelo Programa. Nessas condições, o que podemos depreender desse novo cenário que se estabelece? Há indícios de que a iniciação à docência ainda busca ser reconhecida. Observamos uma luta para ocupar posições, ou seja, para conseguir fazer o que outros docentes fazem no âmbito acadêmico. Neste sentido, nos textos das páginas de alguns eventos do Pibid, o número de publicações aparece em destaque. Se por um lado a corrida pela produção científica talvez justifique o grande número de eventos realizados, por outro, participar de um evento do Pibid parece ser uma estratégia

importante no processo da universidade e das Instituições de fomento. Isso porque possibilita: valorizar práticas docentes; divulgar saberes; promover e fazer proliferar novas formas de atuação do sujeito docente segundo o saber da universidade.

O fato de o Pibid ser regido segundo a perspectiva da universidade nos dá a vê-la como “detentora” do poder. Mas as coisas não funcionam assim em termos de poder. Quando Foucault faz a analítica do poder, pondera que o poder não está localizado num único ponto, portanto, o poder não é centralizado sobre uma única instituição. Além disso, o poder coloca em jogo relações entre indivíduos ou grupos, na medida em que alguns exercem um poder sobre os outros.

Segundo Foucault (1995), “o exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo”” (1995, p. 244). Neste sentido, a universidade não funciona como aquela que impõe o seu saber, mais sim como *aquela que conduz a conduta docente* por meio do saber.

Se retrocedermos um pouco, e voltarmos aos editais da Capes verificamos que, mesmo as universidades – que têm a possibilidade de investigar e falar sobre o saber docente – têm suas ações dirigidas, governadas por outros sujeitos. É preciso salientar que o discurso emitido pela universidade não advém totalmente dela. A partir do momento em que a universidade adere a um programa da Capes, ela deve seguir as normas desse órgão. Os discursos da universidade promovidos nos eventos do Pibid trazem regras determinadas por outros discursos e, sobretudo, pelos editais Capes.

Em muitos eventos, a palestra de abertura ou de encerramento é muito valorizada. Nos eventos do Pibid, principalmente os realizados nas categorias estaduais e nacionais, um representante da Capes proferiu a abertura ou o encerramento. Geralmente, as falas abordavam os objetivos do Pibid, sua importância para os cursos de licenciatura e principalmente para as escolas públicas. Por exemplo, o coordenador geral de programas de valorização do magistério da Capes, Hélder Eterno da Silveira, em sua fala no encerramento do *5º Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)*, *4º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)* e *11º Seminário de Iniciação à Docência* lista quais os princípios das ações executadas pela diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes e o tipo de professor que o país necessita:

[...] valorização da escola, a ética na docência, a protagonização do professor, a correção de assimetrias regionais, a autonomia didático-pedagógica, o respeito à diversidade, a preocupação com o ambiente, o uso da tecnologia, a criatividade e a coletividade, a sinergia com outras ações, entre outros. “A escola pública precisa ser salva. Precisamos de professores que não esmoreçam, que não desistam. Precisamos de professores que tenham todo o conjunto de práticas formativas para que possamos continuar evoluindo” (SILVEIRA, 2014 apud CAPES, 2014, p.1).

Na fala do coordenador geral de programas de valorização do magistério da Capes, Hélder Eterno da Silveira, um tipo de professor é apresentado como aquele que a Capes deseja obter com o Pibid. Em nome da Capes, o coordenador descreve para os participantes como um docente que está sendo “valorizado” com o Pibid deve ser. Segundo ele, o docente deve ser direcionado ao aumento de sua produtividade (mais dedicação, empenho, eficiência, metodologias de ensino, tecnologias inovadoras), visando alcançar a melhoria de qualidade da educação. Reflexos desse tipo de discurso vão surgindo, ou seja, os docentes pouco a pouco, incorporam esse modo de ser docente<sup>78</sup>.

Além disso, o coordenador finaliza dizendo que precisa “de professores que tenham todo o conjunto de práticas formativas para que possamos continuar evoluindo” (SILVEIRA, 2014 apud CAPES, 2014, p 1). Este enunciado atualiza enunciados do período da Proclamação da República, em que mudanças implantadas refletiam ideários que “tinham em sua base a plataforma política de que o progresso e a constituição brasileira deveriam estar assentados estratégias a serem fortemente consolidadas: a higienização e a educação” (GREGOLIN, 2015, p 13).

Naquela época, educação para todos estava sendo pensada como sinônimo de evolução da sociedade brasileira. Atualmente, isto não mudou, no entanto, pelo fala do coordenador da Capes, Helder, para continuarmos evoluindo o professor deve saber muito mais. É como se ele colocasse a responsabilidade de melhorar a educação sobre os docentes, de capacitá-los, expandir seus conhecimentos.

Além do acompanhamento dos eventos institucionais ocorridos em todo país, coube à Capes a organização de seus próprios eventos. Foram promovidos encontros com os coordenadores institucionais do Pibid a fim de discutir ações de gestão, resultados obtidos e trocar experiências entre as instituições. E nesse ponto, há uma hierarquia, pois o contato da

---

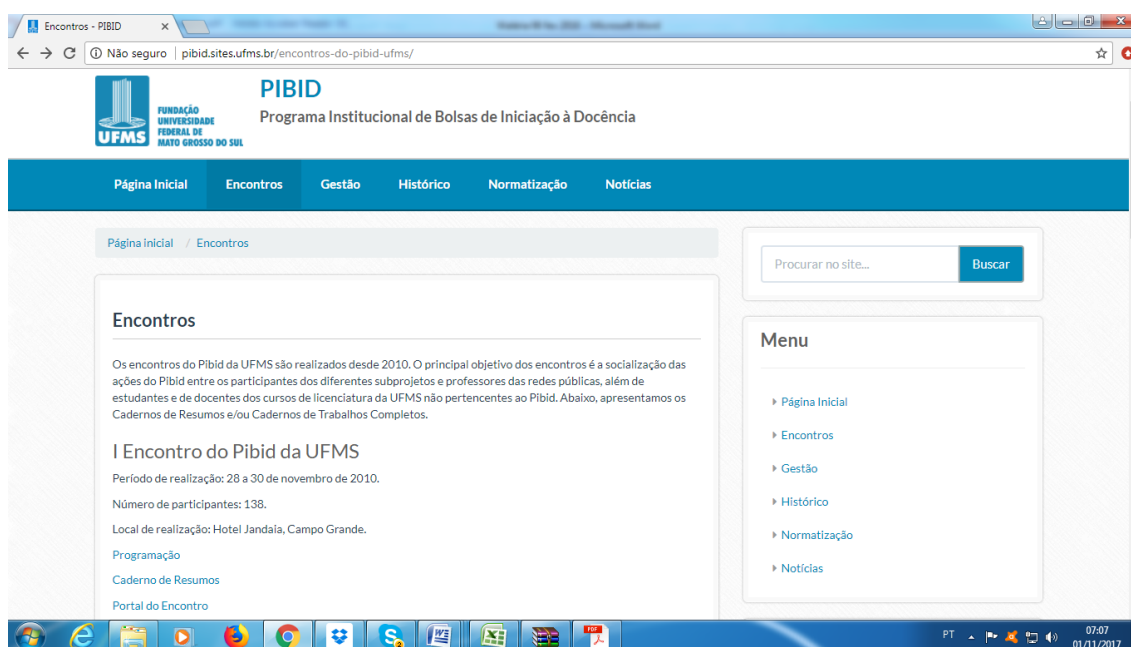
<sup>78</sup> Veremos no próximo capítulo, nas falas dos entrevistados, reflexos desse tipo de discurso que responsabiliza o docente a mudar a educação.

Capex se dá apenas com os coordenadores institucionais, e não com os docentes das escolas públicas.

A Capex explica em seu relatório (2013a) que a rede de colaboradores que se forma “a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)” (CAPES, 2013a, p. 30). Neste sentido, lugares propícios para promover e falar de tais modificações são os eventos.

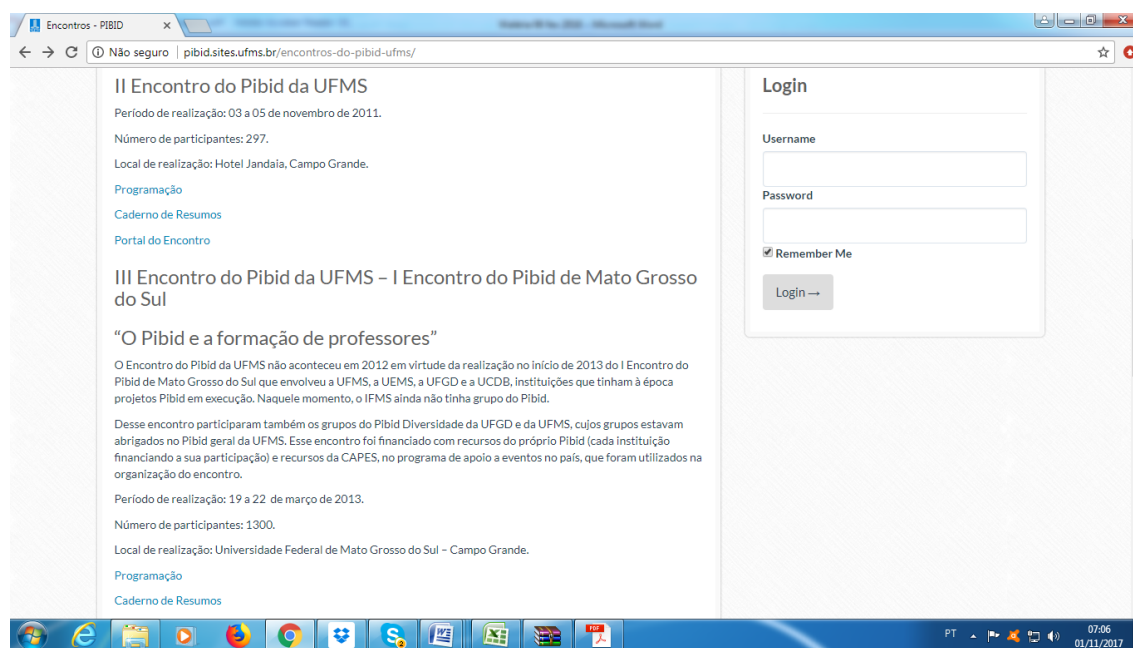
As imagens a seguir são de eventos, dos Projetos do Pibid, ocorridos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, universidade que realizei entrevistas para esta pesquisa.

**Figura 4:** Eventos do Pibid/UFMS – I Encontro.



**Fonte:** <<http://pibid.sites.ufms.br/encontros-do-pibid-ufms/>>.

**Figura 5:** Eventos do Pibid/UFMS – II e III Encontro.



**Fonte:** <<http://pibid.sites.ufms.br/encontros-do-pibid-ufms/>>.

A página apresenta todos os encontros do Pibid realizados pelos Projetos desde a implantação do Programa em 2009. Abrangendo seis encontros nos anos de 2010, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2017, sendo o 1º e o 2º realizado no Hotel Jandaia na cidade de Campo Grande/MS. Nos anos de 2013, 2014 e 2017 os encontros foram realizados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande/MS e no ano de 2014, nos respectivos Campi da Universidade.

O III Encontro, cujo tema foi *O Pibid e a Formação de Professores* recebeu maior número de participantes: 1300. Esse evento teve como convidada para realizar a conferência de abertura, intitulada *O Pibid e a Formação de Professores: O Papel do Formador*, a professora doutora Bernadete Gatti.

A palestrante é referência nas pesquisas, na área de Educação, com ênfase em formação de professores. Foi responsável, juntamente com a professora doutora Marli André, pela elaboração de um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), realizado pela Fundação Carlos Chagas.

Neste sentido, o sujeito docente participante do evento recebeu saberes vindos da universidade. Isto é, a perspectiva do papel do formador é passada e avaliada por alguém da academia. Neste caso, a professora da universidade é quem conduz a conferência, o que não ocorreu apenas na conferência de abertura deste encontro. A página dos encontros da UFMS não apresenta a programação de todos os encontros. Entretanto, no I encontro, a Conferência

de abertura “O Pibid na UFMS” foi proferida pelo professor Dr. Paulo Rosa, coordenador institucional do Pibid e professor nesta universidade. E, no II Encontro, a conferência de abertura sobre o Pibid foi proferida pela diretora de Educação Básica Presencial da Capes, Carmen Moreira de Castro Neves.

Além do tema da Conferência de Abertura, a programação dos encontros apresenta temas trabalhados nas conferências e mesas redondas. Temas relacionados à formação inicial e continuada de professores, por exemplo, esteve presente nos Encontros: Perspectivas para a carreira docente; Políticas Públicas para a melhoria das condições de trabalho docente; O programa nacional de formação de professores; O Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: estado atual e perspectivas; Carreira Docente: perspectivas e desafios.

Encontramos com frequência o tema formação inicial e continuada de professores também em outros eventos de outras instituições. A questão fez parte das conferências, mesas redondas, oficinas, mini-cursos, entre outros. Apesar de o Programa Pibid ter como alvo a iniciação à docência, nos eventos a formação continuada figura como um dos objetivos principais. É o que podemos ver na descrição de um evento realizado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, 2015):

A diversidade da programação desse evento, com reunião dos coordenadores, a conferência de abertura proferida pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo, as exposições didáticas, as comunicações, os painéis, as apresentações culturais, entre outros, é um convite para disseminação de novos conhecimentos e produção de novas experiências sobre o fazer docente, no âmbito institucional e interinstitucional, entre os licenciandos, professores da Educação Básica e professores do Ensino Superior (PIBID UNESPAR, 2015).

O evento realizado pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa – sobre *Formação Continuada de Professores da Educação Básica* ocorrido em julho de 2011, em Bagé, Caçapava do Sul e São Gabriel, cidades localizadas no estado do Rio Grande do Sul, é também um exemplo de evento que além de trabalhar a formação inicial de professores se voltou para a formação continuada (UNIPAMPA, 2011).

Observamos que, nos textos das páginas dos eventos, há regularidades em vários aspectos seja em relação aos temas e objetivos, seja quanto à posição dos sujeitos nessa distribuição do saber. Nesses eventos, observamos ainda, por exemplo, a irrupção de temas que tratam: a formação inicial e continuada de professores, a valorização do magistério e perspectivas e metas em avaliação.

Apesar de diversificarem os temas, todos eles apresentam em comum um fio condutor que direciona os participantes aos objetivos do Programa: *Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores; Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas e Integrar universidade-escola*. Deste modo, entendemos que os eventos direcionam o sujeito docente a uma vontade de saber que o conduz para saberes instituídos na universidade e para a produção acadêmica.

Os enunciados retirados dos objetivos do Edital Pibid (CAPES, 2007), não aparecem de forma explícita nos eventos, não surgem como regras a seguir. Entretanto, aparecem ligados aos temas discutidos, às produções publicadas, ao formato dos eventos e ao modo como os participantes se posicionam no interior do Programa. Nesse sentido, os eventos funcionam como práticas que colocam em circulação as regras estabelecidas pelo Pibid e, ainda, as relações de saber/poder entre os sujeitos docentes no âmbito das práticas pedagógicas.

## CAPÍTULO 5

### 5 O Pibid: formador de que tipo de docente?

Neste capítulo, propomos problematizar o sujeito docente participante do Pibid. O objetivo principal é compreender em que medida os saberes que circulam no quadro do Programa modificam suas subjetividades e em que modificam. Neste sentido, pretendemos analisar como o docente é colocado em discurso e torna-se sujeito (FOUCAULT, 1995). Por isso, trazer as vozes de alguns docentes envolvidos com o Programa nos pareceu indispensável para nossa análise. A partir desses relatos, analisaremos a maneira como o sujeito docente faz a experiência de si em relação aos jogos de saber-poder.

Voltamo-nos, então, para a circulação de saberes e a organização de poderes a fim de compreender como se estabelecem lutas pela verdade desse sujeito expressas em questões como: O que é ser docente no âmbito do Pibid? O que é ser um docente *valorizado* e de *qualidade*? Para tanto, mobilizamos os conceitos de saber, poder, verdade, subjetividade de Michel Foucault com vistas a problematizar a fala de alguns docentes participantes do Pibid.

Conforme já mencionado no primeiro capítulo, participam do Programa docentes da universidade, futuros docentes, licenciandos, e docentes das escolas públicas. Tendo em vista as condições do Pibid, marcadas por amplitude geográfica e número de participantes que atinge todo país, surge uma questão metodológica: como selecionar os entrevistados?

Nesta pesquisa, entrevistamos docentes e futuros docentes, bolsistas do Pibid, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nas áreas de Matemática e Pedagogia. A escolha por esta Universidade e por estes cursos de licenciatura ocorreu, principalmente, devido à disparidade apresentada entre as escolas do município de Três Lagoas – MS em que se realizam os projetos do Pibid destes cursos.

São escolas que destoam fortemente entre si em vários aspectos, tais como: localização/bairro; público alvo/ classe social dos estudantes; objetivos; legitimidade; índices de avaliação e etc. Uma das escolas analisadas, Fernando Correa, situa-se no centro de Três Lagoas – MS. Ao passo que a outra, a Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva, está na periferia da cidade. Além da localização, essas escolas diferem quanto à faixa etária dos alunos que a frequentam.

Na escola centralizada, voltada para o Ensino Fundamental e Médio, os alunos apresentam índices de avaliação mais satisfatórios, sendo considerada inclusive uma escola-



modelo para o município. Em contrapartida, a escola periférica, voltada para a Pré-Escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta avaliações menos satisfatórias<sup>79</sup>. As condições de ensino refletem dificuldades dessa escola no que tange à infraestrutura, perfil socioeconômico do público alvo e acesso a materiais.

Esse fato nos levou a indagar: apesar de essas escolas apresentarem diferenças, a participação no *mesmo* Programa poderia modificar este contexto? Tendo em conta os objetivos do Pibid – valorização e qualidade do magistério – compreendemos que é através do docente que o saber circula entre os alunos e pode melhorar os índices de avaliação, por exemplo. Uma maneira de responder a essa pergunta é analisar o modo como o docente se relaciona com os saberes do Pibid e como esses saberes modificam sua maneira de ser.

Neste capítulo, a partir do problema da subjetivação docente no Pibid, sustentamos a hipótese de que essa transformação depende da posição que a escola, na qual o sujeito docente atua, ocupa em relações de poder com outras escolas. Isto é, o fato de docentes atuarem numa escola em posição favorável ou em posição menos favorável em relação aos índices de avaliação alteraria a inserção dos saberes do Pibid. Os processos de subjetivação dependem da posição que o sujeito ocupa em relações de poder. Assim, os saberes que circulam entre universidade e escola teriam mais condições de modificar a maneira de ser docente caso a posição da escola em jogos de saber-poder seja *menos favorável* em relação às outras.

Assim, as análises a seguir buscam demonstrar como as diferenças – de localização territorial, de posição na economia-política do município e de acesso dos docentes a conhecimentos acadêmicos – estão associadas à maneira como os docentes se relacionam com o saber no Pibid, ou seja, se trocam conhecimentos ou se resistem à troca.

Esses fatores apresentam a existência de práticas discursivas e não discursivas no quadro do Pibid. Heterogêneas, essas práticas constituem pontos que se entrecruzam e que se auxiliam mutuamente, formando uma espécie de rede. E é esse funcionamento em rede, próprio do dispositivo (FOUCAULT, 2000), que define aquilo que a cada docente é permitido saber, fazer e ser em sua instituição.

Por outro lado, levando em consideração que todos os docentes e futuros docentes entrevistados participam do Pibid da mesma Universidade (UFMS), há possibilidade de identificar práticas em comum. Elas também serão levadas em consideração, pois nos permitem pensar sobre como se organiza o regime de enunciabilidade nessas instituições –

---

<sup>79</sup> As posições destas escolas em relação aos índices de avaliação serão detalhadas na seção 5.2.

aquilo que se pode e se deve *dizer* –, bem como as regras de constituição do sujeito docente – aquilo que se pode e se deve *ser*.

Nesses termos, não podemos afirmar que o que encontramos nesta pesquisa é o que acontece com todos os docentes participantes do Pibid no país. Essa postura seria globalizante e não consiste em nosso propósito. Consonantes a Foucault (2015), nossas análises se referem à etapa atual dessas práticas discursivas, neste ponto preciso do dispositivo de saber-poder formado em torno do Programa. Trata-se de um recorte, uma “fatia” dessas práticas, que vislumbra as condições de produção dos discursos neste momento e neste lugar, e não em outros. Por isso, importa-nos partir de uma pergunta-problema inspirada nas práticas docentes neste ponto local do dispositivo – o Pibid pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – e não compreender a totalidade das práticas docentes no Programa.

Por fim, analisamos as repetições e as diferenças nas práticas de constituição do sujeito docente das escolas selecionadas a partir do que é efetivamente dito nas entrevistas. Esse diagnóstico permite-nos entender como o docente vem sendo produzido e moldado pelo Pibid. Em consequência, esse exame pode nos ajudar a compreender como esse dispositivo de saber-poder auxilia no exercício de governamentalidade sobre as ações e as maneiras de ser dos docentes.

Este capítulo está dividido em duas seções que buscam problematizar os seguintes temas: i) A circulação do saber entre a Universidade e a escola ii) As funções estratégicas do Pibid: valorização e qualidade.

Os encontros com os entrevistados aconteceram na universidade e/ou nas escolas selecionadas. Ao longo do texto, os entrevistados serão identificados pelo tipo de bolsa que recebem. Assim, o docente da universidade aparecerá como Coordenador de Área, o docente da escola como Supervisor e o aluno de licenciatura como Licenciando.

Todas as entrevistas analisadas neste capítulo foram gravadas em áudio e realizadas seguindo um roteiro pré-estruturado<sup>80</sup>. A partir dos áudios, procedemos à transcrição das entrevistas, digitalizando os enunciados.

---

<sup>80</sup> Consta no apêndice o roteiro das entrevistas e o parecer substanciado do comitê de ética no anexo.

## 5.1 Como circula o saber entre a Universidade e a escola?

Nesta seção, analisamos recortes das entrevistas com bolsistas Pibid: coordenador de área, professor supervisor e licenciandos. A questão que norteia esta seção é: como circulam os saberes entre a Universidade e a escola? Aos sujeitos inscritos no Pibid, o que é possível saber? Nosso objetivo é entender como este sujeito se relaciona com os saberes do Pibid, *a quais* saberes se sujeita e quais saberes mobiliza para *sujeitar o outro*.

Os recortes das entrevistas foram realizados conforme nossa interpretação das falas dos entrevistados, identificando os tipos de saber que foram distribuídos entre os docentes. É importante mencionar que a ordem de seleção dos recortes não segue a mesma ordem em que ocorreram as entrevistas. Ou seja, não se ordena segundo data de realização, sequência das falas.

O percurso adotado não foi linear. Analisamos as falas atentando para as regularidades – verificar se aquilo que é dito apresenta sistematicidade de regras – e dispersões – compreender se aquilo que é dito emerge em lugares distintos. A princípio, podemos dizer que nestas falas que remetem às práticas do Pibid, o acesso e a transferência do conhecimento se apresentam como uma regularidade. É regra, no contexto do Programa, possibilitar ao docente ter contato com determinados saberes vindos da universidade.

Iniciamos com um recorte da entrevista de uma docente da Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva, supervisora do Pibid:

### **Recorte [1]<sup>81</sup>:**

**Pesquisadora:** Como funciona o Pibid aqui na escola? As alunas da Universidade passam a vir para a escola?

**Supervisora:** Tem as alunas da Universidade que vêm. Nós participamos de encontro na universidade, que era semanalmente e agora passou a ser quinzenalmente. **Tem os textos que a professora, que é a coordenadora do Pibid, seleciona e passa pra gente.** A gente lê e vai para as discussões.

**Pesquisadora:** O que o Pibid representa pra você?

**Supervisora:** Olha, antes do Pibid eu já trabalhava com educação infantil há muito tempo, na verdade eu só trabalhei dois anos com ensino fundamental e tenho 18 anos de educação infantil. O curso de formação que eu tinha era o PROFA – programa de formação do professor alfabetizador – então **o que que a gente fazia? Alfabetizava** criança na educação infantil. Tinha criança que saía lendo e escrevendo de forma convencional. É uma delícia ver uma

---

<sup>81</sup> Os recortes estão numerados de acordo com a ordem que são analisados.

criança se alfabetizar, mas essa não é a ideia da educação infantil, não é o objetivo hoje, atualmente e a gente continuava fazendo assim. **Agora com o Pibid, com os textos, com os estudos que a gente faz a gente tem bem claro que isso não é o trabalho da educação infantil.** Na educação infantil a gente vai ensinar a criança ler, escrever, mas de uma maneira que a gente /não vai estar preocupado se no final ela vai saber o modo convencional. As escolhas que a gente faz, por exemplo, a gente trabalha o alfabeto, trabalha o nome, mas vem o brincar antes de tudo isso. **Antes a gente falava assim:** se der tempo a gente brinca, **nós vamos alfabetizar. Agora não, primeiro nós vamos brincar,** as outras atividades, o ler, escrever, copiar o nome é se der tempo.

A partir desta entrevista, perguntamos: O que esse sujeito pode saber? A quais saberes ele se sujeita e quais saberes ele usa para posicionar-se no discurso? No efetivamente dito, podemos notar que essa docente, supervisora, tem acesso a um saber vindo da universidade por meio de textos especializados.

Quando afirma: “Tem os textos que a professora, que é a coordenadora do Pibid, **seleciona e passa** pra gente”, a docente se refere à bibliografia acadêmica que é aprendida nas reuniões com a coordenadora do Pibid. A importância desse material bibliográfico e dos estudos com ele realizados é destacada na fala da supervisora quando questionada sobre o que o Pibid representa. Chama-nos a atenção o quanto essas leituras mudaram sua concepção sobre o papel do docente na educação infantil e o modo como ele deve atuar.

Na perspectiva foucaultiana, a maneira como o saber circula está ligada ao funcionamento das relações de poder (FOUCAULT, 1995). Com isso, podemos dizer, a partir da fala da supervisora, que a universidade exerce uma forma de poder que “aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p 235).

Neste sentido, o poder exercido pela universidade, em relação às práticas do Pibid, leva a supervisora a se sujeitar ao saber acadêmico. Esta docente se sujeita ao saber da coordenadora. A supervisora afirma que antes do programa, entendia que na educação infantil o objetivo era a alfabetização: “[...] **o que que a gente fazia? Alfabetizava**”.

Depois de passar a fazer parte do Pibid, ela diz: “Agora com o Pibid, com os textos, com os estudos que a gente faz **a gente tem bem claro que isso não é o trabalho da educação infantil**”. A formação propiciada pelo Programa modificou a maneira como a supervisora ensina. É o que constatamos quando a docente afirma: “**Antes a gente falava assim [...] nós vamos alfabetizar. Agora não, primeiro nós vamos brincar [...]**”. Essa

compreensão acerca do modo como o saber acadêmico modifica o saber fazer docente denota uma mudança dentro da escola.

De fato, como pode ser entendida, a partir das mudanças da educação infantil, a forma de educar se pautava na alfabetização e hoje se pauta no lúdico. Possivelmente, essas transformações na maneira de ensinar os alunos perpassa o que se compreende, neste momento histórico, como o necessário e o verdadeiro objetivo da educação infantil.

Por sua vez, esta etapa da formação pode ter sido alterada em função das pesquisas científicas realizadas pelas universidades, que têm condições hoje de chegar a algumas escolas. Neste aspecto, há uma interligação de saberes [saber docente do professor da educação básica e saber acadêmico do professor da universidade] que se sobrepõe ao vínculo estabelecido pelo Pibid: aquilo que é descoberto e investigado pela universidade tem autoridade para direcionar *o que deve ser ensinado* em cada etapa do ensino básico.

Se por um lado pode haver nessa relação de saber-poder a manifestação do desejo pelo saber acadêmico, por outro, o discurso que se produz traduz “o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p. 10). Conforme explica Foucault, as interdições que atingem o discurso têm ligação com o desejo e o poder. Neste sentido, questionamos: essa troca de posições, troca do que se pode fazer – o licenciando, o docente – reflete o desejo do docente da escola em aprender, se espelhar no docente da universidade ou o desejo/poder da universidade em moldar a escola?

### **Recorte [2]:** Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva

**Pesquisadora:** O que você aprende com o Pibid tem possibilidade de ser repassado entre os docentes da escola?

**Supervisora:** Sim. Tem possibilidade da gente **ampliar essa cadeia de formação**. Porque na escola onde eu trabalho **tinha uma prática de fazer provas com as crianças da educação infantil e hoje isso não tem mais**, depois do Pibid. Antes fazia uma provinha assim: perguntava para a criança qual é esta letra aqui? Esta letra é do seu nome? Você conhece as letras do alfabeto? Pegávamos do A até o Z para a criança ler, assim como os numerais do 0 ao 9 ou do 1 até o 10. Depois a professora me chamava e dizia, por exemplo, olha a Michele não conhece essa letra ou não conhece tal número. Está acabando o bimestre e ela não sabe ainda. Tinha situações que se fazia até um gráfico mostrando quantas crianças conhecem as letras, quantas não conhecem. No entanto, não era visto aquelas outras coisas que as crianças precisam saber antes de conhecer as letras. Não era visto que a criança tem o ano inteiro para aprender até chegar nas letras. Apenas que estava no fim do primeiro bimestre e ela deveria saber. Hoje já não tem mais isso na escola.

**Pesquisadora:** E como que parou essa prática?

**Supervisora:** Parou por meio dos **encontros que nós temos aqui** (na universidade), da **socialização na escola**.

**O Pibid veio acrescentar na educação** das crianças. Porque uma criança de 5 anos ficar sentada numa sala de aula, ter bom comportamento e ser tratada como aluno do ensino fundamental não pode. Hoje a gente vê isso.

Na fala da supervisora, destacamos a expressão **“ampliar essa cadeia de formação”** que se refere à possibilidade de circulação do saber universitário, obtido por meio do Pibid, aos docentes das escolas. Mobilizando a perspectiva foucaultiana, esse caminho para a formação docente segue a favor dos “efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2005a, p. 14). Conforme relata a supervisora, houve uma mudança de postura em relação à forma de ensinar: **“tinha uma prática de fazer provas com as crianças da educação infantil e hoje isso não tem mais”**. Essa mudança, que envolve a supervisora e outros docentes da escola, se deve aos **“encontros que nós temos aqui** (na universidade), **da socialização na escola”**, ou seja, ao Pibid.

Deste modo, podemos pensar essa escola como detentora de saberes que estavam desqualificados, saberes sujeitados<sup>82</sup>. Neste sentido, observando o funcionamento do poder e seu exercício, entendemos que: “O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Estar à margem implica o interesse pela inclusão de novos saberes, vindos da universidade. O que pode fazer com que a escola ganhe legitimidade e valorização social. Os docentes da Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva se sujeitam ao saber da universidade para alcançar tais objetivos. Por outro lado, apesar de a escola ocupar posição menos favorecida quando comparada com a universidade, ao adotar suas práticas ela pode modificar sua posição nos jogos de saber-poder perante a sociedade e assumir novas posições na rede do dispositivo escolar.

Ao mobilizar esses saberes, produzidos por pesquisas científicas, o Pibid *tem condições*, nessa escola, de determinar o modo de ser e a conduta da docente supervisora e de outros professores. Propicia, enfim, uma mudança na maneira de ser em sala de aula.

---

<sup>82</sup> Segundo Foucault (2005), saberes sujeitados se refere “a toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (2005, p. 12).

Nesse sentido, questionamos: quais saberes o Pibid proporciona a essa docente? Por certo, o programa faz circular: conhecimentos específicos de didática; saberes aceitos atualmente na Universidade sobre os objetivos primordiais de educação infantil; discussões teóricas; leituras especializadas na área de educação infantil. A esse sujeito docente, o Pibid permite distribuição de saberes e uma *revisão da formação*. Dessa forma, o que esse sujeito, supervisor e docente da escola, pode saber é um saber teórico e acadêmico.

Entretanto, esse saber não fica restrito à docente. Ele também circula e modifica as subjetividades dos futuros docentes. Os recortes a seguir, de [3] a [7], referem-se às falas de dois bolsistas, licenciandos. Vejamos o que é efetivamente dito em [3]:

**Pesquisadora:** Por que você queria participar do Pibid?

**Licenciando:** Então, participar do Pibid me ajudou muito no sentido de **saber preparar aula, ter vivência em sala de aula** porque uma coisa é ser inteligente, sair bem nas disciplinas com notas 9, 8, 10, se sair bem aqui no curso. No entanto, **só inteligência não é suficiente para sobreviver neste curso hoje em dia**, não somente neste curso, mas em todos. **É preciso além da parte teórica a parte prática. A vivência em sala de aula é a parte prática.** Participar do Pibid me proporcionou a parte financeira que me ajudou demais, e **a parte prática em que nós preparamos aula, ministramos aulas, trabalhamos com jogos foi maravilhosa.**

No âmbito do Pibid, o tipo de saber a que esse bolsista se sujeita se relaciona a questões sobre metodologias de ensino e práticas de sala de aula [**saber preparar aula, ter vivência em sala de aula**], que são apontadas por ele como o ponto fraco da graduação. Para o bolsista, se sair bem nas disciplinas não é garantia de sucesso total. Conforme argumenta é preciso mais: [**só inteligência não é suficiente para sobreviver neste curso hoje em dia (...). É preciso além da parte teórica a parte prática. A vivência em sala de aula é a parte prática**]. É como se o Pibid oferecesse a possibilidade de exercício, de prática daquilo que aprendeu em sala de aula. Neste ponto, podemos retomar um acontecimento já existente, que marca a formação docente nas universidades: a dicotomia teoria e prática. Trata-se de um problema já conhecido dos docentes, formadores e formandos, e que emerge nesses enunciados referentes ao Pibid de forma positiva. Quer dizer, o Programa pode auxiliar a superar essa dicotomia.

Assim, o bolsista compreende que participar do Programa possibilita-lhe exercer a prática, o que para ele não é possível nas aulas da graduação. Ressaltamos que esse é um ponto de vista do Pibid que materializa a subjetividade do licenciando. O que merece destaque

nas análises porque dá a ver a configuração de uma luta entre verdades: de um lado, uma verdade já existente e que se mantém até os dias atuais: aprender teoria não é aprender a prática. De outro, uma verdade que surge com a emergência do Pibid e que é estratégica para sua manutenção: com o Programa, o licenciando tem a possibilidade de colocar em prática o que aprende teoricamente.

Os posicionamentos antagônicos colocam em cena as condições históricas que marcam a educação brasileira: i) o fato de que a universidade ensina, porém, sua formação não atende às necessidades e realidades sociais das escolas e ii) o fato de que o Pibid pode resolver as dificuldades de ensino, funcionando como ponte que conduz o saber da universidade às escolas públicas.

Além disso, alguns enunciados do edital do Pibid, tal como experiência, retornam e se atualizam na fala do licenciando, tais como:

**h)** valorização do espaço da escola pública como campo **de experiência** para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

**i)** proporcionar aos futuros professores **participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes** inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

(CAPES, 2007, p. 02 [grifos nossos]).

No enunciado [**a parte prática em que nós preparamos aula, ministramos aulas, trabalhamos com jogos foi maravilhosa**] o Pibid é construído como o espaço que oferece um treino, uma espécie de preparação para a profissão. Esse sujeito, futuro docente, tem acesso condicionado pelo Programa a um *saber fazer*, ao *saber ensinar*. E mesmo que seja uma prática, revestida de teoria, pode ser considerado um saber, pois corresponde ao conhecimento acerca de procedimentos necessários para o docente: preparar aula; ter vivência em sala; ministrar aula; trabalhar com jogos.

Tendo em conta a proposta do Pibid de ensinar um saber prático e um saber metodológico, vejamos outros recortes das entrevistas:

#### **Recorte [4]:**

**Pesquisadora:** Como fazem para elaborar as aulas?

**Licencianda:** As atividades a gente pesquisa na internet. Já aconteceu da gente não saber o que vai fazer e do nada surgir uma ideia. Teve uma vez,



por exemplo, que íamos preparar uma aula sobre números decimais. **Conversando com a professora, a coordenadora do Pibid, sobre uma atividade que encontrei sobre dinheiro**, para os alunos aprenderem a trabalhar com dinheiro e números decimais, falei: **professora e se a gente levar panfletos de supermercados. A professora começou dar ideias** e acabou que surgiu a atividade. Agora vamos para Campo Grande **apresentar um artigo sobre essa atividade**. Achamos que ficou uma atividade bem rica.

### **Recorte [5]:**

**Pesquisadora:** Vocês estão levando metodologias diferentes para escola?

**Licencianda:** Sim, com certeza. O ano passado **bolamos uma atividade** para levar para escola e depois **transformamos em um artigo que apresentamos para a semana do Pibid na universidade**. Foi uma atividade concreta com canudo e barbante. [...] A gente conseguiu explicar de uma forma muito simples. Como eles acham a matemática muito difícil e a gente viu os alunos admirados. Falavam: nossa! Os alunos gostaram muito.

Nos recortes [4] e [5] observamos que essa futura docente tem acesso a diferentes saberes sobre a prática docente, tais como: criação de atividades e métodos de ensino. Inscrito no Pibid, o docente pode também desenvolver um saber técnico ligado às tecnologias. É o que verificamos no recorte [4], quando a licencianda fala: **“conversando com a professora, a coordenadora do Pibid, sobre uma atividade que encontrei sobre dinheiro [...] falei: professora e se a gente levar panfletos de supermercados”**.

No recorte [5], quando diz **“bolamos uma atividade”**, a licencianda manifesta a possibilidade de mobilizar um saber especializado [matemática para a escola] junto às tecnologias [a atividade foi encontrada na internet] e incorporando-o a uma metodologia de ensino. Além disso, a aluna pode receber orientações da coordenadora, ou seja, pode receber um saber acadêmico, que é um saber autorizado, sujeitando-se a ele.

Segundo Foucault (1995), o poder “coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). [...] se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (1995, p. 240). Neste sentido, para compreender como se dão as relações de poder é preciso entender como os sujeitos se relacionam entre si através dos saberes. Como se posicionam em relação ao outro em função do saber que detém e distribui, como por exemplo, posição de autoridade, legitimidade, permissão, etc. Nas entrevistas, constatamos que a coordenadora do Pibid exerce seu poder sobre a licencianda, sujeitando-a através de seu saber. Por deter um saber especializado, acadêmico, a

coordenadora tem a possibilidade e autoridade para avaliar se o saber apresentado pela licencianda tem condições de ser utilizado em sala de aula.

No trecho: “**A professora começou a dar ideias e acabou que surgiu a atividade. Agora vamos para Campo Grande apresentar um artigo sobre essa atividade**”, a licencianda pode *saber como refletir cientificamente* sobre uma atividade prática. O sujeito pode saber fazer da experiência prática e metodológica uma investigação para divulgação científica: “**transformamos em um artigo que apresentamos para a semana do Pibid na universidade**”.

Embora os relatos se refiram à docência, constatamos uma singularidade nas práticas discursivas no âmbito do Pibid. Na relação do sujeito com o saber, marcada pela possibilidade de desenvolver método, analisar e refletir sobre a atividade, escrever artigos científicos, há um processo de formação não só do futuro docente, mas também de um *pesquisador* na área de educação.

Desse modo, o saber distribuído pelo Programa apresenta uma eficácia e uma estratégia: é um saber que *produz* tanto o sujeito docente quanto o sujeito pesquisador na área acadêmica. Portanto, o licenciando, futuro docente, tem a possibilidade de saber fazer pesquisas científicas.

O uso desses saberes cria outro nó na rede deste dispositivo em que se entrecruzam práticas distintas – docência e pesquisa. Essa descontinuidade nas práticas discursivas do Pibid, ou seja, essa mutação no tipo de sujeito que é produzido pelo Programa – docente e pesquisador – pode ser vista como uma finalidade estratégica do saber: produzir pesquisas e obter avanço científico. Com as pesquisas, o Pibid pode ter mais possibilidades de sujeitar outros docentes e ter aceitabilidade por parte do governo e da população.

Na escola, Fernando Correia, constatamos que a maneira como o saber circula entre supervisor e bolsistas configura relações de poder diferentes. Para compreender como se dão essas relações, vejamos o recorte [6]:

**Pesquisadora:** E a reunião dos bolsistas como funciona?

**Licenciando:** Muitas vezes o supervisor trouxe pra nós nas reuniões situações que poderíamos encontrar na escola. Ele trouxe, por exemplo: o aluno entra com celular e começa mexer na sua aula, o que você faz? O aluno leva bebida alcoólica o que você faz? **O supervisor nos ajuda não no conteúdo, ele nos ajuda nas situações que podem ocorrer na escola.** A escola onde trabalhamos tem um regimento tem regras. [...] **O supervisor levou o regimento pra gente conhecer. Então, o supervisor nos ajuda nas questões funcionais da escola, interferir no nosso conteúdo não.**

A princípio, notamos que o licenciando aponta o supervisor como um *elo* entre a universidade e a escola. Isto é, aquele que fornece conhecimentos e informações sobre a escola que não seriam aprendidos na universidade. Quando diz: **“O supervisor nos ajuda não no conteúdo, ele nos ajuda nas situações que podem ocorrer na escola”**, destaca-se um saber distribuído por este docente, o supervisor, a respeito de saídas e alternativas de como proceder diante de dadas situações. O tipo de saber que é aprendido, neste contexto do Pibid, não é um saber teórico-metodológico, e sim didático e estratégico. Didático, pois oferece ao licenciado a possibilidade de saber como lidar com situações em sala e, assim, ter condições de dar aula, de ensinar a turma. Em suma, o licenciando pode saber estratégias para soluções de problemas, ou seja, é direcionado sobre como *pode agir* na escola.

No recorte [6], observamos que, ao dizer **[O supervisor levou o regimento pra gente conhecer. (...) O supervisor nos ajuda nas questões funcionais da escola, interferir no nosso conteúdo não]**, o licenciando expõe uma dependência prática, pois, suas ações dependem dos conhecimentos do supervisor e do regimento da escola para saber maneiras de solucionar problemas. Promovido pelo supervisor, esse conhecimento sobre as regras de conduta da escola é uma maneira de obter “graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares” (FOUCAULT, 1987, p. 153-154).

#### **Recorte [7]:**

**Supervisora:** Tem que fazer uma dança, tem que apresentar.

**Pesquisadora:** E não tem formação pra isso?

**Supervisora:** Não e nem habilidade (risos). E é aí que entra o Pibid, porque lá tem **as meninas que têm habilidades**. E foi o que nós fizemos. Elas vieram aqui **prepararam o cenário** pra apresentação, [...] rapidinho já pegaram tnt, já cortaram uma fantasia de uma sereia com eva, já montaram um cenário.

Esse recorte se refere à fala da supervisora de área do curso de Pedagogia, docente da Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva. Na expressão **“Não e nem habilidade”**, a supervisora relata a falta de um saber necessário para exercer a docência, ela não tem acesso a esse tipo de saber ligado às artes. A supervisora conta o quanto as bolsistas licenciandas contribuem no auxílio às apresentações promovidas pela escola. Pelas afirmações **“as meninas que têm habilidades”** e **“prepararam o cenário”** notamos que esse sujeito licenciando, através do Pibid, pode saber realizar atividades manuais como confecção de

painéis, cenários, fantasias, utilizando materiais do próprio projeto, como tnt e eva. A ele é possível saber e fazer o sujeito saber como desenvolver materiais que ajudem no processo de ensino e em atividades lúdicas. Podem colocar em circulação um conhecimento ligado a artesanato, artes e teatro. Nesta escola, os bolsistas têm autorização para difundir aquilo que sabem sem restrições de espaço, diferentemente da escola Fernando Correia, em que isso só é possível nas aulas de reforço.

Daí uma diferença na forma como circulam os saberes nesses espaços. Na escola situada na periferia da cidade, os licenciandos *podem e devem* trazer esses conhecimentos. E eis outra diferença em relação à escola central: da parte da professora supervisora *não há resistência* à troca de saberes. Ela aceita e recebe os saberes que os universitários apresentam. Ao passo que o supervisor da escola central limita a participação direta dos licenciandos em suas aulas.

Desse modo, podemos dizer que da parte desta supervisora há uma sujeição a saberes que ela não conhece e que lhe são ensinados pelas alunas. Já da parte do supervisor da escola Fernando Correia, *há resistência*, há recusa de receber os conhecimentos dos bolsistas que modifiquem seu trabalho e sua postura docente. E aqui constatamos uma singularidade. Geralmente, são os bolsistas que se sujeitam ao saber dos supervisores, pois *eles lhes ensinam* sobre normas e regras da escola, bem como sobre estratégias de como proceder diante de problemas em sala de aula. Mas, neste caso, singularmente, ocorre o contrário. Na escola periférica, acontece o oposto, pois a *supervisora aprende com os bolsistas*, logo, ela se sujeita ao saber das alunas que atuam no Pibid.

A seguir, vejamos um recorte da entrevista referente à fala da professora supervisora participante do Projeto na Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva:

#### **Recorte [8]:**

**Pesquisadora:** Como você faz em relação ao plano de aula, você que coordena ou elas que chegam com esse plano?

**Supervisora:** Não. **Elas fazem, apresentam pra professora Ione** que é a coordenadora da universidade, e elas me mandam, elas trazem: tal dia eu venho aplicar o plano. **Aí esse dia é delas. Eu fico na sala, eu ajudo e aí elas aplicam o plano que elas prepararam.**

No recorte [8], a fala da supervisora expõe como funciona o processo de confecção e aplicação do plano de aula das bolsistas licenciandas que será entregue à coordenadora. Logo no início de sua fala, diz: **“Elas fazem, apresentam pra professora Ione”**. As licenciandas preparam o plano de aula, mas devem se *sujeitar* ao saber e à avaliação da coordenadora. A ação das licenciandas é sujeita ao saber da coordenadora. Assim, esse sujeito, licencianda, pode se *sujeitar* ao saber acadêmico.

A fala da supervisora se refere à professora da universidade – coordenadora de área – como o sujeito que pode sujeitar o outro por meio do saber. A coordenadora é quem determina o que pode e deve ser ensinado, apresentado, incluído no plano de aula. Esse sujeito assume posição favorável na rede de saber-poder. É quem pode *sujeitar o outro ao saber* que detém.

Quando a supervisora fala: **“Aí esse dia é delas. Eu fico na sala, eu ajudo [...]”**, reforça o discurso de cooperação entre universidade-escola. A docente repete já-ditos dos enunciados dos objetivos do edital do programa Pibid:

b) valorizar o magistério, **incentivando** os estudantes que optam pela carreira docente;

d) **promover a articulação integrada da educação superior** do sistema federal **com a educação básica** do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, **articuladas com a realidade local da escola**.

(CAPES, 2007, p. 01-02 [grifos nossos]).

Esse apoio, da docente supervisora, também pode ser compreendido como o que ela pode fazer: observar e fiscalizar. No entanto, pelo que detalha das atividades realizadas no ambiente escolar, não chega a fazer interferências. Apenas dá suporte caso as bolsistas precisem. Essa docente está numa posição que permite a circulação do saber. Está aberta para aprender algo com as licenciandas e não apresenta resistência à troca de saberes. Nessa posição, essa docente *se sujeita ao saber trazido da universidade*.

Ao relatar que, **“elas aplicam o plano que elas prepararam”**, as licenciandas têm a possibilidade de colocar o saber que adquirem na universidade em circulação. Nesta escola é autorizado ao bolsista trazer e aplicar planos de aula. Nesta posição, elas podem *sujeitar o*

docente da escola *aos saberes* que detém. Porém, em outros espaços, como a sala de aula tradicional na escola central, o licenciando está sujeito *a regras* de interdição.

Segundo Foucault (2013), a interdição é um dos procedimentos de exclusão: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (2013, p. 9). Há lugares em que o licenciando *não pode e não deve falar*, porque a autoridade é do professor. O interessante é que, na escola Odeir Antônio, isso não ocorre. Quando as licenciandas aplicam o plano de aula, por exemplo, trata-se de um momento em que elas *podem e devem falar*. A docente da escola, a supervisora, é quem assume posição de interdição, pois, não é o momento em que ela está autorizada a falar. As licenciandas passam a ter direito privilegiado de fala. Desse modo, levam o saber adquirido da universidade para escola.

A partir dos recortes que apresentamos, a análise aponta para a formação de uma rede de saberes que delimitam os campos de ações possíveis dos sujeitos. Ou seja, o que cada sujeito *pode saber* no exercício do projeto define também quais são suas ações e suas posições nas relações de poder.

Dentre o que foi relatado, identificamos saberes heterogêneos, tais como: saber teórico; saber metodológico; saber prático; saber escolar; saber artesanal, artístico e teatral; saber técnico; saber acadêmico (pesquisa científica). Nessa rede, chama-nos a atenção o fato de que o sujeito que mais recebe saberes e, por conseguinte, sujeita-se ao saber do outro, em posição de autoridade, é *o licenciando*. No caso dos sujeitos supervisores, o acesso aos saberes é diferente de acordo com o perfil da escola. O supervisor da escola Fernando Correia pode conhecer um saber prático – escolar. Já a supervisora da escola Professor Odeir Antônio da Silva pode conhecer: Saber teórico – Acadêmico; Saber metodológico; Saber artesanal, artístico e teatral; Saber acadêmico – Pesquisa Científica.

Embora sejam distintos, esses saberes se entrecruzam e se associam no contexto do Pibid. Assim, mesmo que o Programa situe a necessidade de estabelecer um vínculo entre a universidade e a escola, o que verificamos no modo como o saber circula na relação entre licenciandos, supervisores e alunos dá a ver a existência de saberes outros que não vêm necessariamente da academia. E sim, das vivências cotidianas dos licenciandos (tecnologias, artes, teatro, etc.). Os saberes que circulam através do Pibid são marcados por uma complexidade e não se limitam à integração universidade-escola, alcançando outras esferas de conhecimento. No entanto, a legitimidade da universidade se mantém.

Cada ponto dessa rede corresponde a alguma posição-sujeito, pontos de articulação no dispositivo que definem campos de ações possíveis. Essa rede de saberes corresponde ao funcionamento de dispositivo que configura regras sobre aquilo que se pode *fazer, dizer, pensar*. E que definem a maneira de *ser do docente*.

### **5.1.1 As relações de poder nas escolas participantes do Pibid**

Nesta seção, temos como objetivo problematizar relações de poder, exercidas pelos bolsistas no âmbito das práticas discursivas do Pibid e compreender como essas relações podem modificar processos de subjetivação do docente. Para tanto, surgem algumas questões: O que o sujeito docente *pode fazer*? Sujeitar ou ser sujeitoado? Quem pode sujeitar o outro através do saber? Quem pode e deve se sujeitar ao saber do outro?

A princípio, é preciso levar em consideração as diferenças entre as escolas pesquisadas. Isto porque encontramos divergências na maneira como o Pibid é nelas desenvolvido e entre os sujeitos entrevistados:

- Conforme já mencionado na seção anterior, a escola participante do Pibid do curso de Pedagogia é uma escola localizada em um bairro periférico da cidade;
- A escola participante do Pibid do curso de Matemática é uma escola localizada no centro da cidade e considerada modelo. Os próximos recortes [9] e [10] trazem falas do supervisor de área do curso de Matemática e de um licenciando bolsista do mesmo curso. Em contrapartida, a escola participante do Pibid de Matemática em que o supervisor leciona é a escola considerada centralizada, modelo;
- Enquanto na escola periférica o projeto funciona no horário normal das aulas, na escola dita “*melhor localizada*”, parte do projeto funciona com aulas no formato de reforço e com desenvolvimento de projetos, no contra turno. Apenas em uma turma, do professor supervisor, os alunos bolsistas frequentaram a sala de aula no horário da aula.

Iniciamos esta parte da análise com os recortes [9] e [10], que trazem falas do supervisor de área do curso de Matemática e de um licenciando bolsista da mesma área.

## Recorte [9]: Supervisor da Escola Estadual Fernando Correia

**Supervisor:** Cada dupla vem duas vezes por semana. Além dessa atividade **eles me acompanham** na minha sala de aula. **Eles me ajudam na explicação de exercícios. Eles podem me auxiliar no sentido de tirar as dúvidas dos alunos** em relação à resolução de exercícios, **mas não de irem na lousa explicar** ou de quando eu sair da sala de aula eles **ficarem no meu lugar, isso eles não podem**. Eu saio da sala e eles saem juntos. Eu entro e eles entram juntos.

Diferentemente do que vimos na análise anterior, nesta escola, os licenciandos não podem tomar a frente da aula. Ou seja, não estão autorizados a selecionar conteúdos nem a elaborar planos de aula e nem a ministrar aula. O supervisor detalha o que os bolsistas podem ou não fazer: **“Eles me ajudam na explicação de exercícios. Eles podem me auxiliar no sentido de tirar as dúvidas dos alunos [...], mas não de irem na lousa explicar [...] ficarem no meu lugar, isso eles não podem”**. Suas ações são restritas ao auxílio e são definidas pelo professor.

Neste caso, a autoridade é do professor na hierarquia existente entre os sujeitos na escola. É ele que controla em que momento o licenciando pode ajudar e como ajudar. O licenciando está sujeito a uma regra, que define: o que os licenciandos podem e devem fazer? Ajudar e explicar exercícios em sala de aula. Não podem montar a própria aula, não podem trazer o conteúdo que quiserem, não estão autorizados a distribuir o que sabem da universidade. O Licenciando está *sujeito ao saber e à posição de autoridade do professor* suas ações passam pela avaliação do supervisor.

Por outro lado, o professor da escola Fernando Correia *resiste* à troca de saberes com os alunos da universidade. Neste caso, o que esse professor pode fazer? *Sujeitar os licenciandos* àquilo que ele sabe e a seus conhecimentos de como dar aula, e *não se sujeitar* àquilo que os alunos sabem sobre procedimentos didáticos.

O próximo recorte [10] retrata “batalhas contra o governo da individualização” (FOUCAULT, 1995). Ora o bolsista licenciando se submete ao saber do docente supervisor, ora promove o saber. Nessa escola, o exercício de poder depende da posição ocupada pelo sujeito em determinados espaços. O modo como esse licenciando vê o supervisor no âmbito do Pibid, as relações de saber-poder entre eles parecem tratar de uma oposição aos efeitos de poder:



## Recorte [10]: Licenciando da Escola Estadual Fernando Correia

**Pesquisadora:** E o supervisor cuida dessa *ponte*?

**Licenciando:** Sim. **O supervisor cuida da ponte, não interfere** no nosso material. **Nosso material nós preparamos e não tem intervenção nenhuma dele.**

Tem a questão da frequência dos alunos, se os alunos estão indo, se vai precisar substituir um aluno que esteja faltando. Essa parte é o supervisor que cuida. Temos até uma planilha onde no final da aula fazemos a chamada para esse controle.

No recorte apresentado, o licenciando está se referindo às aulas ministradas pelo Projeto Pibid na escola. Nessas aulas, quem pode falar? Onde? Como? Neste espaço circunscrito como reforço, o professor da escola não tem autoridade para determinar quais saberes<sup>83</sup> são colocados em circulação: **“O supervisor cuida da ponte, não interfere [...]**”. Espaço em que ele não pode e não deve falar. Logo, neste espaço o professor está sujeito a regras de *interdição*. Ele não pode e não deve falar porque a autoridade, nesse lugar, é do aluno: **“Nosso material nós preparamos e não tem intervenção nenhuma dele”**.

Nota-se que as posições de autoridade, na escola Fernando Correia, invertem-se em função do espaço, da circunscrição do lugar e do momento em que é autorizado distribuir os saberes. De acordo com Foucault, esse sistema de restrição, nomeado ritual da palavra, “[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; definem os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (2013, p. 37).

No caso desse reforço, não é qualquer licenciando que pode falar, ele deve ser um bolsita Pibid. Além disso, nesta escola, funciona o Pibid do curso de matemática. Disciplina, geralmente, com índices baixos nas avaliações externas<sup>84</sup>. Entendemos que isto “determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos” (FOUCAULT, 2013, p. 37).

---

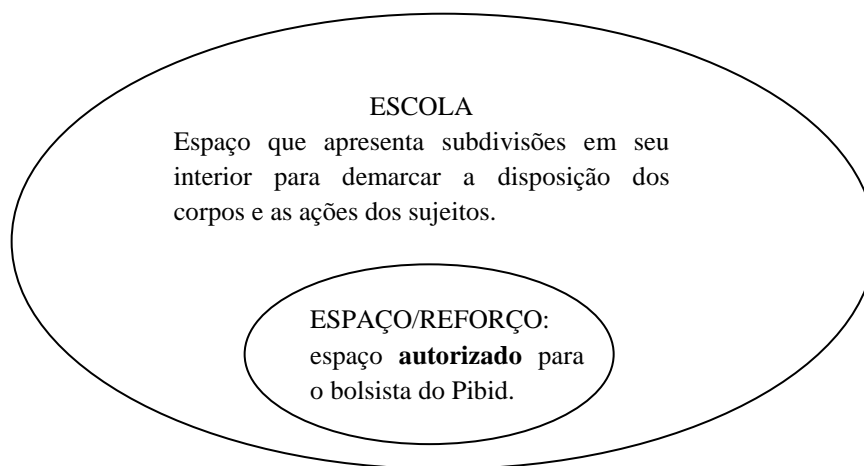
<sup>83</sup> Nas entrevistas, o supervisor explica que tem a função de informar qual conteúdo está sendo trabalhado pelos professores de matemática. Ele coloca em circulação saberes de ordem logística. Tem função mediador. Leva e traz informações sobre o local, horário, informa os pais e os alunos: “Eu **acompanho o processo de informar à escola, informo os alunos** como vai funcionar. **Entrego as fichas, converso com os pais**”. Informações restritas à organização. No entanto, a preparação e a aula dos bolsistas, ou seja, como será elaborado o plano de aula, a escolha de metodologias, o processo didático, depende de escolhas do licenciando e da coordenadora de área.

<sup>84</sup> Na seção 5.2 discutiremos aspectos relacionados ao IDEB, à qualidade da educação e a importância do Pibid nesta escola.

Nesta escola, o licenciando pode dar aulas de reforço. Ele não tem autorização para lecionar aulas em horário normal. Apenas tem autorização para ensinar nas aulas que acontecem em outro horário da aula e com número reduzido de alunos. E, ainda, para alunos com dificuldade de aprendizagem. A ação do futuro docente é restrita às possibilidades de ajudar e complementar o ensino, mas não de ser a fonte mais importante de saber.

Neste espaço do reforço, que é demarcado no interior da própria escola, o bolsista tem mais possibilidades de exercer a docência. Isso porque, nas aulas de reforço, ele está autorizado a colocar em circulação saberes vindos da universidade.

**Figura 6:** Delimitação e circulação dos saberes



**Fonte:** Dados da Pesquisadora.

Apesar de exercerem posição de autoridade em espaços distintos (aulas habituais e aulas de reforço), constatamos que as relações de poder entre supervisor e bolsista apresentam outro modo de funcionamento. Através da circulação de saberes entre essas duas posições no dispositivo do Pibid, os poderes exercidos na escola Fernando Correia apresentam outra particularidade: a falta de articulação e comunicação dificulta o trabalho dos bolsistas. É o que verificamos no recorte a seguir.

### **Recorte [11]:**

**Pesquisadora:** Vocês têm contato com o professor da escola?

**Licenciando:** Esse professor não. O Supervisor que faz **a ponte**. Nós sabemos dos resultados, mas nós não temos contato, **nós sabemos a matéria** que os alunos estão trabalhando. Claro que muitas vezes acontece o seguinte, por exemplo, existe sexto ano A, sexto ano B, sexto ano C e sexto ano D às

vezes um professor está em um conteúdo, o outro está começando o mesmo conteúdo e o outro já acabou o conteúdo. Então às vezes **a gente tem essa dificuldade de**, por exemplo, **trabalhar um conteúdo abrangendo a todos ali**. Na maioria das vezes dá certo, mas infelizmente eu sinto que **ainda falta na escola a comunicação** da escola pra trabalharem, seguirem o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Claro que vai chegar uma hora que uma sala vai estar um pouco mais na frente da outra, só que é muito difícil quando uma sala está em polígono e a outra sala está em área. Conteúdos completamente diferentes. Eu sinto que **às vezes falta comunicação entre os professores da escola** porque nós preparamos a aula e já aconteceu da gente **ter que preparar dois materiais para atender a todos**.

No caso das aulas de reforço, ao sujeito licenciando, é possível saber qual o conteúdo deve ser aplicado para determinada série. Logo no início de sua fala diz: **“nós sabemos a matéria”** e expõe ter acesso a um saber específico, sabe sobre conteúdo programático, o que às vezes a Universidade não oferece. Além disso, quando relata dificuldades em trabalhar com várias turmas em um mesmo horário, indica a escola como responsável: **“a gente tem essa dificuldade de, por exemplo, trabalhar um conteúdo abrangendo a todos ali. [...] ainda falta na escola a comunicação”**.

Neste caso, o licenciando pode ainda saber diagnosticar problemas e limitações na escola, no processo de ensino. Quando relata: **“às vezes falta comunicação entre os professores da escola [...] já aconteceu da gente ter que preparar dois materiais para atender a todos”**.

Naquilo que diz, o licenciando intensifica sua posição em relação ao modo como se organizam as aulas: há falta de comunicação entre os sujeitos que atuam na escola. Apesar disso, o bolsista se descreve capaz de dar conta da situação. Portanto, pode saber definir as possibilidades e as alternativas que a escola pode tomar para minimizar problemas relacionados ao conteúdo programático.

Por outro lado, vejamos como os saberes distribuídos pelo Pibid movem relações de poder na escola periférica.

**Recorte [12]:** Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva

**Pesquisadora:** As discussões são na universidade?

**Supervisora:** Sim. **Tem a sala do Pibid de pedagogia** lá. De vez em quando a coordenadora pergunta quem é que pode mediar a apresentação do texto. De vez em quando alguém se prontifica ou a professora pergunta quem pode ou ela pede pra um participante. Mas sempre tem alguém que faz a mediação, ou até mesmo a própria professora faz a mediação do texto que foi selecionado para aquela semana, para aquele encontro.

**Pesquisadora:** É a coordenadora que seleciona os textos a serem trabalhados? Você pode dar alguma sugestão?

**Supervisora:** Sim é ela. Eu **posso falar pra ela**, inclusive ela até pediu se a gente tiver alguma **necessidade**, se a gente tiver alguma **dificuldade**, se a gente tiver alguma sugestão **a gente pode levar** e ela também coloca pro grupo. **Ela é bem aberta, ela oportuniza que todos participem.**

Neste recorte, as relações de poder permeiam o discurso da supervisora. Há uma diferença estabelecida da ação da coordenadora sobre as ações dos demais bolsistas. Conforme aponta Foucault, a análise das relações de poder exige diferenciações, tais como: “diferenças de lugar nos processos de produção; diferenças linguísticas ou culturais; diferenças na habilidade e nas competências etc. Toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos” (1995, p. 246).

Neste sentido, ter circunscrito um espaço no interior da universidade para o Pibid é uma diferença: “**Tem a sala do Pibid de Pedagogia**”. Nesse lugar, o coordenador é autorizado a falar e a distribuir dados saberes aos participantes, que, por sua vez, também são autorizados a falar. A supervisora relata: “**posso falar pra ela**”.

Desse modo, o saber da universidade tem a possibilidade de circular e chegar a membros do grupo de supervisores que podem levá-lo até a escola. Através dessa professora da escola Odeir Antônio da Silva, há circulação, troca de saberes entre a universidade e a escola. Esse diálogo realmente acontece. Relação de poder em que a coordenadora *fiscaliza* o que é ensinado, o que é colocado em circulação, mas também permite que outros sujeitos definam o conteúdo. Posição de certo modo *compartilhada*, porque cabe a ela escolher os textos abrindo possibilidade de pedidos dos professores e dos bolsistas.

Os participantes do Pibid podem e estão autorizados a sugerir questões. A supervisora explica que “se a gente tiver alguma **dificuldade**, se a gente tiver alguma sugestão **a gente pode levar** e ela também coloca pro grupo”. Em sua fala, licenciandos e supervisor não estão autorizados a decidir sobre o que será efetivamente lido. É a coordenadora que avalia as necessidades e dificuldades e propõe um saber especializado para solucionar, e não os demais participantes bolsistas. Estes bolsistas, licenciandos e supervisora, não têm autoridade pra isso.

Notamos neste recorte em [12], que se impõe uma hierarquia dos conhecimentos (FOUCAULT, 2005). A supervisora fala da coordenadora: “**Ela é bem aberta, ela oportuniza que todos participem**”. O discurso considerado científico é o da universidade. Não se trata, neste trabalho, de desqualificar saberes da escola ou da universidade e/ou do sujeito docente da universidade. E sim, olhando por esta perspectiva, de entender que discursos como este, da supervisora, exercem efeitos de poder porque discursos vindos da universidade, lugar de autoridade.

Segundo Foucault, trata-se de atribuir “[...] efeitos de poder que o Ocidente, desde a Idade Média, atribuiu à ciência e reservou aos que fazem um discurso científico” (FOUCAULT, 2005a, p. 5). No caso do Projeto Pibid de Pedagogia, o discurso científico vem da universidade através do curso de Pedagogia e faz circular saberes da universidade. O alcance do Pibid dentro das escolas, ou seja, o acesso do corpo docente às práticas desenvolvidas pelo Programa contribui para a posição ocupada pela escola. A partir dele, delimita-se ou amplia-se a rede de saberes e poderes que envolvem o sujeito docente.

Ainda no que concerne às relações de poder, é preciso destacar os procedimentos de disciplina exercidos na escola-modelo, Fernando Correia. Essa visada pode dar a ver como se dão o governo das ações e condutas dos alunos e como os bolsistas do Pibid atuam estrategicamente para a configuração de dados regimes. Retomemos a fala de um licenciando a respeito do regimento escolar:

### **Recorte [13]:**

A escola onde trabalhamos tem um regimento tem regras. [...] Por exemplo, lá **não pode ir aluno de boné**, em outra escola, aqui **do meu bairro, pode, mas lá não.**

Além de saberes estratégicos para a sala de aula, nesta escola, os saberes circulam entre supervisor, licenciandos e alunos e promovem sujeições. Trata-se de um saber que é utilizado para disciplinar os corpos e homogeneizar as ações dos alunos e, assim, determinar o que é norma e normal.

Para Foucault, a disciplina se dá através de normas. Na educação, o “normal se estabelece como princípio de **coerção** no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais” (FOUCAULT, 1987, p. 153 [grifo nosso]).

Ademais, a vigilância e a regulamentação são dois instrumentos táticos que funcionam no sentido de conduzir e controlar as ações, os gestos, os pensamentos.

No efetivamente dito, há uma regra que nos chama atenção, porque referente ao vestuário bastante comum dentre os jovens alunos. Trata-se da regra que interdita o uso do boné na escola. No mesmo recorte, o bolsista menciona que em outra escola essa regra não existe. Diante disso, questionamos: Por que essa regra nesta escola e não em outro lugar? Por que não é permitido usar boné? O que o boné representa? A qual meio social pertence?

Antes é preciso retomar o histórico desta escola, Fernando Correia. Como mencionado anteriormente, essa escola é considerada uma escola modelo e apresenta índices de aprovação acima da média<sup>85</sup>. São fatores que nos permitem diagnosticar uma relação entre aquilo que é considerado padrão e adequado (é uma escola *modelo*) e aquilo que é visto dentro da normalidade. Tendo em vista sentidos históricos do que seria o papel da escola, uma instituição que educa os alunos, a questão da norma e da disciplina circunda esse espaço com regras do que *deve* ser seguido (e que definem aquilo que é normal) e do que *não deve* ser feito (que definem aquilo que é desvio).

Nesse contexto, a regra de proibição tem uma finalidade estratégica, porque facilita a organização e a disposição dos corpos na sala de aula. Cobrir a cabeça com o boné é proibido porque dificulta ao professor ter *visibilidade* do corpo do aluno. Quanto mais o professor consegue ver do corpo do aluno, mais condições ele tem de “poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Junto à vigilância, há uma avaliação das condutas que qualifica os alunos segundo aquilo que vestem ou fazem no espaço escolar, atribuindo-lhes uma forma de subjetividade – normal ou desviante.

Dessa forma, o exercício do Pibid, na Escola Estadual Fernando Correia, inscreve o licenciando nesse *jogo* disciplinar, baseado em regras de conduta. Porém, não na posição daquele que tem a conduta e as ações moldadas – essa posição é ocupada pelos alunos da escola. E sim na posição daquele que deve conhecer as normas e *vigiar* os alunos para verificar se o regimento escolar está sendo seguido ou não.

Com isso, o bolsista do Pibid exerce uma *função estratégica* que favorece a instituição escolar, porque suas ações são coerentes à posição do supervisor e da direção da escola. Ao conhecer as regras disciplinares, o bolsista contribui para a *manutenção de dadas relações de poder*, tais como: aluno, professor, coordenação, direção. Contribui, por fim, para garantir a

---

<sup>85</sup> Alguns índices serão apresentados na seção 5.2.

ordem, a sistematicidade dos gestos e dos comportamentos, a disciplina e o controle dos corpos no ambiente escolar.

Neste lugar, o sujeito licenciando tem acesso tanto a *saberes didáticos* (estratégias para melhor prender atenção em sala de aula) quanto a saberes ligados ao *regimento escolar* (o que é permitido e o que é interdito).

No mesmo recorte [13], também entendemos que o docente supervisor pode sujeitar os licenciandos, uma vez que é a partir de sua posição de autoridade que essas regras são apresentadas aos bolsistas como conhecimento que *deve ser repetido e exercido* sobre os alunos. Ainda sobre o enunciado que fala do uso de bonés: **“em outra escola, aqui do meu bairro pode, mas lá não”**.

A interdição existe na escola do centro da cidade, porém, inexistente na escola periférica. Naquilo que diz, o sujeito produz uma comparação entre as regras das escolas que manifesta uma oposição social estabelecida entre elas: escola de bairro vs. escola de centro. A partir disso, podemos questionar: por que neste e não em outro lugar? Possivelmente, a interdição somente em uma escola central, considerada padrão e modelo a ser seguido, tenha a ver com aquilo que é *aceitável* socialmente bem como com aquilo que é *valorizado*.

O uso de bonés tem um significado social que remete a determinados grupos provenientes de áreas periféricas da cidade. É também associado a determinados valores e expressões culturais com as quais os alunos convivem em bairros da periferia como: o hip-hop, o rap, as gírias de rua, o grafite, etc.

Entretanto, essa forma de expressão não é aceita homogeneamente pela sociedade. Há divergências na forma como essas expressões são recebidas e interpretadas. No caso da escola Fernando Correia, ao interditar o uso de bonés, é possível que a instituição recuse, de certa forma, não só essas expressões culturais significadas pelo boné. Mas também que a instituição busque desvincular-se a si e a seus alunos de valores negativos que a sociedade atribui àqueles que usam o boné, como por exemplo, valores e julgamentos depreciativos associados à marginalidade, às drogas e ao crime.

Essa interdição surge, nesta escola “padrão” (normal), porque motivada pela existência histórica de uma marginalização de dadas formas de se vestir e se expressar. Assim como pelo preconceito a determinados grupos sociais periféricos, que são tidos como desviantes tendo em vista o que é considerado aceitável e adequado pela sociedade.

## 5.2 As funções estratégicas do Pibid: valorização e qualidade

No capítulo anterior, problematizamos a rede de saberes e poderes em torno do Pibid. A análise das condições de emergência do Programa nos conduziu a um modo de ver a docência pelo olhar da urgência histórica e das verdades construídas. Os enunciados “*Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*”; “*Elevar a qualidade da educação básica e das ações acadêmicas*” e “*Integrar universidade-escola*” apresentaram regularidades nos editais do programa. Ligados a uma rede de saberes e poderes que envolvem outros enunciados, discursos, regras, leis, instituições, sua recorrência também foi percebida nas entrevistas realizadas com os bolsistas.

Neste sentido, esta seção tem como objetivo problematizar os enunciados que tratam da questão da valorização do magistério e da qualidade da educação na percepção dos bolsistas e analisar se esses enunciados exercem uma função estratégia no âmbito do programa entre os bolsistas Pibid.

### Recorte [14]:

**Supervisor: O que a escola tem pedido é o reforço.** Os sextos anos vêm de escolas do município e vêm de outros lugares. **Então tem muita discrepância entre os alunos. E o reforço seria para dar uma igualada.**

Neste recorte, o supervisor, bolsista da Escola Estadual Fernando Correia, aponta para uma regra que se impõe: fazer com que os alunos tenham bom desempenho escolar. Para isso, um mecanismo utilizado pela escola é o reforço: “**O que a escola tem pedido é o reforço**”. Segundo o supervisor, o reforço é solicitado porque essa escola recebe alunos que vêm de outras escolas. Ou seja, os alunos que vêm de fora estão em uma posição inferior em relação aos alunos desta escola.

Deste modo, podemos dizer que esta escola encontra-se em uma posição mais privilegiada do que as demais. O que parece estar em jogo, neste caso, é nivelar os alunos que vêm de fora para manter a posição já ocupada: “**tem muita discrepância entre os alunos. E o reforço seria para dar uma igualada**”. O supervisor não aborda como problema aspectos relacionados aos docentes, aos conteúdos, à didática, à metodologia, entre outros. Ou seja, para ele o problema vem de fora, e o Pibid é a estratégia utilizada para combatê-lo.

Para isso é necessário conduzir a conduta dos licenciandos – futuros docentes. Eles estão numa posição de se deixarem levar por saberes objetivados, vindos tanto da



universidade quanto da escola. Saberes que produzem subjetividades. As práticas do Pibid voltadas para o reforço participam do processo de formação deste futuro docente. Elas objetivam esses futuros docentes para trabalharem em prol de resultados: melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações.

Conforme apontou a análise do capítulo anterior, alcançar bom desempenho pode estar relacionado com a manutenção ou melhoria de ações que se voltam para a qualidade. De acordo com o edital Pibid (CAPES, 2007), é objetivo do Programa “promover a melhoria da qualidade da educação básica” (CAPES, 2007, p. 01). Superar problemas de ensino-aprendizagem com vistas a melhorar índices em avaliações externas foi previsto no edital Pibid como função para os bolsistas. Deste modo, a proposta de integração universidade-escola, por meio do Pibid, funciona como estratégia que legitima a universidade e contribui para manter a escola na posição de escola *modelo*, que acompanha metas.

Neste sentido, quando o Pibid desenvolve essas aulas de reforço, os saberes do Pibid, produzem uma forma de subjetividade para o licenciando. Isto é, os bolsistas se sujeitam a determinados comportamentos, atitudes no exercício das práticas de si. A esse sujeito, futuro docente, considerar o desempenho dos alunos em avaliações, como prioridade, passa a fazer parte de sua vida, modificando seu modo de ser e agir em relação à docência. Além disso, o licenciando se sente valorizado por conseguir *nivelar* alunos que vêm de outras escolas. O saber desse bolsista cumpre um papel na escola e com isso tanto a universidade quanto a escola valorizam esse saber.

Deste modo, entendemos que a questão da valorização, na análise deste recorte, está ligada à qualidade, funcionando para cumprir uma meta: melhorar/manter índices nas avaliações internas. Isto contribui para que esta escola mantenha seus índices nas avaliações externas e continue assumindo uma posição superior em relação às demais.

No próximo recorte [15], veremos que melhorar o desempenho da escola com baixos índices nas avaliações externas é destacado pelo supervisor como algo *obrigatório*. A necessidade de melhores índices não foi apenas uma iniciativa do programa em nível local, mas uma regra do Pibid de modo geral.

### **Recorte [15]:**

**Pesquisadora:** Você foi bolsista quando aluno de graduação?

**Supervisor:** Me formei na mesma universidade que participo do programa, mas não fui bolsista Pibid. Na graduação participei do programa PET –

Programa de Educação Tutorial. [...] Quando fui para a escola, como professor, me tornei supervisor do Pibid. Já tenho dois anos de participação. Quando eu ainda era estudante o Pibid de Matemática teve início. Ele acontecia na escola Dom Aquino e tinha como supervisora a professora Nagai. **Era necessário realizar o Pibid em escolas que tinham o IDEB muito baixo.** Esta escola era a que tinha um dos Idebs mais baixos da cidade. Depois é que o Pibid veio para esta escola por ser uma escola mais centralizada, localizada próxima à rodoviária e com isto facilitaria a participação dos alunos de licenciatura das cidades vizinhas.

Neste recorte, o supervisor relata mudanças que ocorreram com o Pibid de Matemática do início do programa até a data da entrevista: “**Era necessário realizar o Pibid em escolas que tinham o IDEB muito baixo**”. Essa necessidade se dava por conta do artigo 3º da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que exigia: “Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprido em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM” (BRASIL, 2007c). Além disso, desde o primeiro Edital Pibid, elevar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, por meio da integração universidade-escola, fez parte dos seus objetivos (CAPES, 2007).

Acompanhando as regras do Programa, o Projeto do curso de matemática da UFMS, campus de Três Lagoas, optou pela escolha da Escola Estadual Dom Aquino, como escola parceira. A justificativa pela escolha foram suas médias no IDEB e no ENEM e a quantidade de alunos passíveis de serem atendidos com as ações do programa.

De acordo com o projeto Pibid-UFMS, o índice médio de desenvolvimento da educação básica, em 2005, da Escola Estadual Dom Aquino foi de 3,5. Valor abaixo dos índices obtidos pelas escolas do município. Quanto às notas do Enem, em 2007, esta escola ficou entre as “quatro (04) escolas estaduais que oferecem cursos de ensino médio, localizadas no perímetro urbano do município de Três Lagoas – MS, e que obtiveram as menores médias do ENEM” (UFMS, 2008, p. 2).

Podemos notar que o Projeto ao ser aprovado deveria seguir uma regra: melhorar índices da escola nas avaliações externas. Deste modo, podemos dizer que o discurso do Pibid foi construído segundo regras que determinam produtividade, rendimento, qualidade. Uma forma de destacar esta escola em relação às demais seria melhorando sua posição. Para isso, os saberes do Pibid deveriam se voltar para modificar estatísticas.

Nesse aspecto, a prática da governamentalidade foi posta em ação pelo Pibid. O Programa pode ser considerado estratégico no sentido de conduzir a conduta do docente, ou

seja, de produzir modos de ser docente voltados para a eficiência nos seus resultados. Podemos depreender, neste caso, que a integração universidade-escola funcionou com o objetivo de *melhorar a qualidade* da educação, neste caso, as notas dos alunos nas avaliações externas. Neste ponto, fica a pergunta: Caso a escola conseguisse resultados positivos nas avaliações, os bolsistas seriam valorizados?

O supervisor fala da mudança de escola parceira no decorrer do Projeto. De uma escola com baixos índices para uma escola mais centralizada – a Escola Estadual Fernando Correia. A necessidade de mudar a localização de acordo com o supervisor seria para facilitar a locomoção dos licenciandos bolsistas. Contudo, veremos no próximo recorte, que apesar desta mudança os objetivos em melhorar os índices avaliativos não mudaram.

### **Recorte [16]:**

**Pesquisadora:** Você vê mudanças com o Pibid?

**Supervisor:** Vou relatar minha experiência do ano passado. Tinha o projeto em uma turma do ensino médio que eles desistiram, aí eu pedi de imediato para mudarem o projeto pra colocá-los em uma turma do nono ano que eu trabalhava. Eles deram reforço no terceiro e quarto bimestre. **Tive aprovação de quase 100% dos alunos.** Eles vinham nesse horário de reforço e faziam bastante exercícios. Trabalhavam só com exercícios. Esses alunos, a maioria, nem pra exame ficaram. **Nesse caso ajuda bastante os alunos e no meu caso também porque consigo maior aprovação no final do ano.**

**O ano passado tivemos a Prova Brasil** e os alunos comentam: **aquele exercício que nós vimos no Pibid caiu.** O que os bolsistas passam pra eles às vezes foge do que eu estou passando, mas é muito interessante.

Desde o segundo edital Pibid, foi inserida a seguinte regra (CAPES, 2009, p. 4):

É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – **IDEB** abaixo da média nacional como 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, **aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** (CAPES, 2009, p. 4 [grifos nossos]).

A partir deste edital foi possível a mudança de escola para o projeto Pibid do curso de Matemática da UFMS, campus de Três Lagoas. Escolas com boas experiências, que estivessem alcançando as metas estabelecidas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação poderiam participar. O objetivo principal do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é universalizar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Educação para todos como estratégia de governo da população, “governo de tudo e de todos, mostrando preocupação com cada indivíduo e com a população como um todo” (FIMYAR, 2009). Os objetivos do Pibid vão ao encontro do Plano de Metas, e a nova escola participante do Programa, a Escola Estadual Fernando Correia também se alinha a esses objetivos.

Além de boa localização, esta escola tem tido desempenho positivo nas avaliações externas<sup>86</sup>. Os quadros a seguir apresentam as notas da escola no IDEB dos anos iniciais e finais do ensino fundamental:

**Quadro 3:** Notas do IDEB da Escola Estadual Fernando Correia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<b>Ideb</b>		
<b>Ano</b>	<b>Meta</b>	<b>Valor</b>
<b>2005</b>	1	<b>4,5</b>
<b>2007</b>	4,6	<b>4,9</b>
<b>2009</b>	4,9	<b>5,9</b>

<sup>86</sup> De acordo com o trabalho de Moreira (2018), sobre gestão de políticas de avaliação externa, realizado nesta escola, os índices alcançados nas avaliações externas têm chamado a atenção. A escola vem obtendo resultados positivos nas avaliações que participa: ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM e ENCCEJA (MOREIRA, 2018). Segundo a autora, a escola também contempla resultados positivos em relação à classificação dos alunos no vestibular e mantém alto nível de formação docente.

<b>2011</b>	5,3	<b>5,9</b>
<b>2013</b>	5,6	<b>6,4</b>
<b>2015</b>	5,8	<b>6,3</b>

**Fonte:** INEP (2017).

**Quadro 4:** Notas do IDEB da Escola Estadual Fernando Correa: Anos Finais do Ensino Fundamental.

<b>Ideb</b>		
<b>Ano</b>	<b>Meta</b>	<b>Valor</b>
<b>2005</b>	1	<b>2</b>
<b>2007</b>	3	<b>3,7</b>
<b>2009</b>	3,8	<b>4,0</b>
<b>2011</b>	4,0	<b>4,4</b>
<b>2013</b>	4,4	<b>4,7</b>
<b>2015</b>	4,7	<b>5,3</b>

**Fonte:** INEP (2017).

A escola se destaca por manter suas notas acima da média. De acordo com o INEP (2017), desde 2005 foram estabelecidas metas bienais de qualidade: “A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar

educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (INEP, 2017). A parceria universidade-escola por meio do Pibid poderia ascender ainda mais o desempenho da escola Fernando Correia.

Para o docente supervisor da escola, bons resultados com o Pibid significam melhores notas nas avaliações internas: “**Tive aprovação de quase 100% dos alunos. [...] Nesse caso ajuda bastante os alunos e no meu caso também porque consigo maior aprovação no final do ano**”. Mais uma vez a qualidade se traduz em *índices*. Maior aprovação é sinal de que o Programa e, conseqüentemente, a universidade estão contribuindo para melhorar a educação. O docente se sente *ajudado* com o aumento da taxa de aprovação, como se o fato dele conseguir bons índices o tornasse um docente valorizado perante a escola.

Fazer muitos exercícios, preparar os alunos para a Prova Brasil são objetivos da escola: “**O ano passado tivemos a Prova Brasil [...] aquele exercício que nós vimos no Pibid caiu**”. O Pibid, neste caso, também está contribuindo para as avaliações externas. O trabalho dos bolsistas é valorizado e, assim, vemos a importância do enunciado *integrar universidade-escola*. O fato de o Pibid ser desenvolvido nesta escola pode melhorar ainda mais os índices de rendimento em suas avaliações. Ou seja, o Pibid sustenta o discurso global sobre qualidade dentro das concepções neoliberais.

#### **Recorte [17]:**

**Licencianda:** Eu percebi que a escola recebe muito bem os pibidianos, porque **eles nos veem com esperança de que a gente possa contribuir para a formação daquela criança**. Como nós trabalhamos no pré II, dá pra ver que até eles percebem nosso trabalho.

Este recorte traz a fala de uma bolsista Pibid, licencianda, que atua no Pibid, na escola periférica. O quadro a seguir apresenta as notas da escola no IDEB:

**Quadro 5:** Notas do IDEB da Escola Municipal Odeir Antônio da Silva.

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005	4	3,7
2007	3,8	3,9
2009	4,1	4,1
2011	4,5	4,2
2013	4,8	4,3
2015	5,1	5,0

**Fonte:** INEP (2017).

Esta escola apresentou nota acima ou igual à meta apenas nos anos de 2007 e 2009. Por se tratar de uma escola que teve nos últimos anos baixos índices no IDEB, percebemos maior abertura na inserção de saberes vindos da universidade: **“eles nos veem com esperança de que a gente possa contribuir para a formação daquela criança”**. Dado o funcionamento do Pibid, no interior de uma técnica de governamentalidade, entrevemos sua função no sentido de produzir bem-estar e efeitos positivos sobre a população (FOUCAULT, 2008a). Neste caso, gerenciar os riscos produzidos pela exclusão social numa tentativa de garantir a seguridade da população é papel da escola. O Pibid atua ali como um instrumento de segurança do dispositivo escolar, incidindo sobre os licenciandos e sobre os docentes da escola.

## Recorte [18]:

**Pesquisadora:** O que você percebe quanto à questão da valorização do professor com o desenvolvimento do Pibid?

**Coordenadora:** Muito, muito, muito. Nossos alunos não têm experiência alguma com o magistério e lá na escola, apesar de terem uma sala para o Pibid, para atender os alunos, os bolsistas lidam também com uma realidade muito próxima. Eles têm que manter a disciplina, **eles têm que conseguir manter boas notas desses alunos**, ou seja, esses alunos que participam do Pibid **têm que dar retorno na sala de aula**. A postura dos bolsistas perante os alunos teve uma evolução impressionante. Do começo até o final do tempo como bolsistas é impressionante. É emocionante poder ver.

[...] E isso acontece com a maioria deles. Não sei te dizer se é a maioria, mas **muitos dos ex-pibidianos são professores ou na rede estadual ou no magistério superior ou no instituto**. Temos um ex-aluno que acabou de ser aprovado no instituto federal. A maioria continua no magistério, querem estudar mais, alguns já fizeram mestrado.

O enunciado *Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores* é um ponto importante no discurso do Pibid. Na avaliação do Programa, realizada pela Fundação Carlos Chagas (2014), bolsistas de todo o país avaliaram o Pibid. Apresentamos alguns excertos que falam da questão da valorização na opinião desses bolsistas:

Também são esses CA [coordenadores de área] que mais declaram que o programa contribui para valorizar e reconhecer o professor da escola básica e seu trabalho.

[...] o Pibid ajuda a fortalecer e valorizar as licenciaturas e o repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.

(FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 28)

[...] o Pibid ajuda a revalorizar a docência e a bolsa contribui para que o aluno continue no curso.

O Pibid trouxe a oportunidade de as licenciaturas terem maior valorização no processo formativo de seus graduandos, melhorando sua formação técnica e agregando valores a uma área que por tanto tempo recebeu menores recursos que a área da iniciação científica. P 31

(FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 31)

Nesta avaliação, os bolsistas dizem que o programa ajuda a valorizar a licenciatura, a docência, o processo formativo. No entanto, não dizem como. Nas entrevistas realizadas, os bolsistas também afirmaram que o Pibid valoriza o magistério. Dessa forma, depreendemos que a valorização para eles se dá de acordo com os *resultados obtidos*. O rendimento e o índice de avaliação são novamente enunciados como significativos de valorização.

No recorte [18], a coordenadora do Pibid e docente da universidade diz: “**eles têm que conseguir manter boas notas desses alunos**, ou seja, esses alunos que participam do Pibid **têm que dar retorno na sala de aula**”. A coordenadora afirma que o Pibid valoriza muito o



professor, mas dá exemplo de resultados que impõe aos futuros docentes satisfazer metas. Valorização é expressa em termos de obtenção de qualidade de ensino.

A coordenadora também afirma que “**muitos dos ex-pibidianos são professores ou na rede estadual ou no magistério superior ou no instituto**” como resultados sinônimos de valorização. Ou seja, para ela as conquistas dos bolsistas em relação à formação como, por exemplo, terminar a graduação, fazer especialização, mestrado, passar em concurso público, significam que o Pibid *valoriza o magistério*. Neste sentido, o Pibid do curso de Matemática cumpre com o que se propõe nos editais: *Valorizar o magistério, incentivando a formação de professores*.

Da problematização proposta nesta seção sobre enunciados que se referem à valorização do magistério e à qualidade da educação, as análises nos permitem compreender que o Programa Pibid tem funcionado como um instrumento eficaz de saber-poder que opera sobre a condução das ações do docente. Neste sentido, ao buscarem a qualidade do ensino, os docentes são direcionados e moldados de acordo com aquilo que é considerado positivo para os fluxos da população. Isto é, a obtenção de índices de avaliação mais satisfatórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, mobilizamos a perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault, seguindo uma postura arqueogenealógica do discurso. A proposta aqui, ao investigar o Pibid, não foi de determinar suas contribuições, dificuldades, pontos positivos ou negativos, o que está certo ou errado, bom ou ruim. O que propomos foi *problematizar* práticas naturalizadas como verdadeiras e engendradas em relações de saber-poder a depender das regras e das condições históricas desta época.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo problematizar práticas de objetivação e subjetivação docente no contexto do Pibid. Com o discurso do Pibid, novas verdades sobre a docência e sobre ser docente foram colocadas em funcionamento. Enunciados que materializam a extração de uma eficácia das ações docentes passaram, nesta pontualidade histórica, a fazer parte do discurso sobre formação de professores. Isto é, um discurso que obedece a um regime de materialidade repetível num universo de práticas que reforçam e reconduzem o papel do professor no Brasil.

Ancorados na perspectiva foucaultiana, sustentamos, nesta pesquisa, a hipótese de que a circulação dos saberes legítimos e as posições que os sujeitos ocupam para falar sobre o que é e como ser um *bom docente* favoreçam o seguinte discurso: é necessário que o docente se integre à universidade/escola no quadro do Pibid para que seja valorizado.

Conforme visto nas análises, as condições de emergência do Pibid e os objetivos do Programa vão ao encontro de políticas públicas educacionais que defendem a proposta de Educação para Todos. Com isso, constatamos que a valorização do magistério, no âmbito do Programa, liga-se ao mérito conferido ao docente que exerça um bom desempenho profissional, que alcance as metas de ensino aprendizagem, que trabalhe para obter índice de qualidade (IDEB) e que promova *unidade e homogeneidade* na educação. Ou seja, para atender agendas nacionais e internacionais todos os professores, inscritos no Programa, devem cumprir os mesmos objetivos e as mesmas metas. As políticas educacionais, incluindo o Pibid, direcionam o sujeito docente em prol de uma unidade do ensino.

No entanto, historicamente, a formação docente vinha recebendo contornos de desvalorização social (TANURI, 2000). Diante do quadro de crise de formação docente, compreendemos que uma das motivações históricas para a criação do Pibid seria utilizá-lo como *instrumento capaz de obter essa valorização*.

Nesta pontualidade histórica, valorizar o magistério significa uma necessidade educacional, uma vez que o Estado tem diagnosticado problemas como a escassez de professores. Como uma urgência no presente, o Programa surge para responder à necessidade de medidas estruturais e emergenciais no âmbito da formação de professores, utilizando como argumento principal a crescente falta de professores para os próximos anos (RAMOS apud RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M, 2007, p. 27), e a falta de cumprimento de metas para uma educação universal e de qualidade.

A partir desse cenário da educação, nossa pergunta de pesquisa foi: em que medida as práticas do Pibid podem ser consideradas um mecanismo estratégico de saber-poder docente? Nas análises desenvolvidas nos capítulos quatro e cinco, evidenciamos o funcionamento do Pibid em rede – articulado a leis, projetos, programas, instituições, enunciados, estatísticas, avaliações.

De acordo com as reflexões de Foucault (1979d), podemos dizer que as práticas discursivas do Pibid se organizam e se distribuem segundo o princípio de funcionamento do dispositivo. O Programa, portanto, integra um dispositivo de saber-poder que regula as condutas dos docentes e lhes extrai uma eficácia. Neste sentido, podemos dizer que a partir do surgimento do Programa, da proposta de valorização do docente e da forma como universidades e escolas públicas passaram a se integrarem na busca por melhoria de qualidade do ensino, *participar do Pibid tornou-se regra* para constituir-se como docente eficaz que promove a qualidade da educação.

Desse modo, compreendemos que o saber distribuído por meio das práticas evidenciadas na realização de eventos, assim como a produção científica obtida com o programa apresenta uma eficácia e uma estratégia. Isto é, trata-se de um saber que produz não só sujeito docente, mas também sujeito pesquisador na área acadêmica. Isto implica numa transformação no tipo de sujeito que é produzido – docente e pesquisador – e pode ser visto como uma estratégia de saber: participar da produção de pesquisas e obter avanço científico na área de educação.

A partir dos recortes de entrevistas realizadas, a análise apontou para a formação de uma rede de saberes que delimitam um campo de ações possíveis dos sujeitos docentes. Ou seja, aquilo que cada sujeito *pode saber e fazer* no exercício do Projeto define também quais são suas ações e suas posições nas relações de poder. Do que foi relatado, identificamos saberes heterogêneos recebidos e compartilhados entre os docentes. O licenciando – futuro docente – foi quem mais recebeu saberes, de modo que é aquele que mais se sujeita ao saber

do outro. Nas relações com os supervisores, os licenciandos empreendem práticas de subjetivação distintas. No caso da escola Fernando Correa, os bolsistas são *objetivados*, porque recebem uma forma de subjetividade tanto pela fala do supervisor quanto pelo lugar que lhe é possível ocupar. Assim, a subjetividade do licenciando se constitui com sentidos e função de auxiliar, e não como um participante principal. Já na escola Odeir Antônio, os licenciandos têm a possibilidade de subjetivar-se, uma vez que, neste espaço, colocam saberes em circulação, assumem posição de autoridade no que se refere a determinados conhecimentos (arte, teatro, dança, artesanato). A forma de subjetividade aqui é trabalhada pelos próprios bolsistas que têm a possibilidade de constituir-se como sujeito que fala a partir de uma posição autorizada de saber-poder.

Quanto aos supervisores entrevistados, constatamos que o acesso aos saberes vindos da universidade se dá de maneiras diferentes conforme o perfil de cada escola. O docente da escola pública localizada no bairro periférico, que apresenta índices de qualidade abaixo da média, sujeita-se mais ao saber do licenciando que o supervisor da escola centralizada, considerada modelo. Com isso, a maneira como a professora da escola Odeir Antônio se subjetiva é marcada por práticas heterogêneas. Por um lado, constitui-se conforme os saberes que já conhece. Sua subjetividade passa por modificações na relação que estabelece com os saberes distribuídos pelo coordenador (saberes acadêmicos) e os saberes dos licenciandos (saberes artísticos e teatrais). Processo que dá a ver sujeições ao saber do outro e, por conseguinte, uma transformação na maneira de se dizer e ser professora. Diferentemente, o supervisor da escola central, Fernando Correia, resiste às práticas de objetivação, recusa inscrever-se na rede de saberes-poderes que situa os alunos em posição de autoridade para ensinar. Dessa forma, esse professor não se insere em práticas de objetivação, e sim de subjetivação. É ele mesmo que realiza um trabalho sobre sua própria forma e posição no discurso.

E por fim, destacamos o professor da universidade que sujeita licenciandos e supervisores ao saber que detém, exercendo poder sobre eles. Neste caso, depreendemos uma posição privilegiada de poder, pois, o professor no âmbito da academia ocupa duplamente uma posição de autoridade: i) no sentido de falar a partir de posição institucional de legitimidade científica (a universidade); ii) no sentido de ser avaliado e categorizado como capaz de orientar e conduzir o processo de ensino tanto de licenciandos quanto de supervisores. A posição do coordenador constitui-se pela autoridade que constitui os discursos científicos, bem como pela competência que lhe é atribuída em função da avaliação daquilo

que ele sabe. Em função de seu saber – considerado mais amplo que o dos supervisores e dos licenciandos –, sua subjetividade é constituída por processos de subjetivação (o próprio coordenador trabalhar sobre sua maneira de ser, dizer, ensinar), logo, ocupa posição de saber que pode sujeitar o outro. As brechas para a participação e sugestão de textos por parte dos supervisores não representam, contudo, uma sujeição àquilo que o outro sabe, mas sim uma estratégia para poder melhor conduzir as ações dos docentes. Enfim, não identificamos situação em que o professor da universidade (coordenador) se sujeita aos outros bolsistas, tampouco ao saber do supervisor.

Consideramos importante mencionar que os saberes que circulam através das práticas do Pibid são marcados por uma complexidade e não se limitam apenas à integração universidade-escola, alcançando outras esferas de conhecimento. No entanto, a legitimidade da universidade se mantém. Esse fato também reforça a legitimidade da universidade em detrimento da escola de educação básica e, com efeito, reforça nossa hipótese de pesquisa.

Compreendemos que o Pibid produziu novas regras de subjetivação para o sujeito docente, pois modificou a maneira de compreender a docência e o que é ser um docente valorizado. Neste sentido, ao analisarmos enunciados que tratam da questão da valorização do magistério e da qualidade da educação, independentemente do tipo de escola, a valorização se traduziu em notas, metas, rendimento, índices de qualidade de ensino. Desse modo, a pesquisa apontou que o Programa tem funcionado como um instrumento eficaz de saber-poder que opera sobre a condução das ações do docente na tentativa de garantir a segurança coletiva da população brasileira.

Diante dessas considerações, encerramos esta pesquisa, mas deixo a possibilidade de seguir pensando em outras questões. Na tese, problematizamos o funcionamento dos eventos científicos do Pibid conforme uma vontade de saber que move a sociedade na atualidade. Essa vontade de saber contribuiu para a aceitação do Pibid como política pública de formação de professores, inclusive na universidade. Parece-me instigante pensar nas formas de resistência do sujeito docente em relação às políticas públicas baseadas na relação universidade-escola. Daí a possibilidade de problematizarmos em pesquisas futuras: quais processos de subjetivação envolvem esse docente? Quais verdades que regulam e constituem sua subjetividade? Pesquisa que demandaria analisar os jogos de saber-poder no âmbito do Pibid e os embates entre vontades de verdade no cerne de uma ontologia histórica do presente, atentando para aquilo que o docente está deixando de ser e está se tornando na instância do aparecimento de políticas públicas para a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCASANTA, D. M. **Dispositivo da tecnocientificidade: a iniciação científica ao alcance de todos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. 2007a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 22/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF. 2010. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em 14/04/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. 1951. Legislação Informatizada Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 04/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em 23/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007** - Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2007b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em 14/02/2015.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, **Diário Oficial** de 12/08/1971.

\_\_\_\_\_. Mec. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**, 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde. **Primeiro Congresso Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1946. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001590.pdf>> Acesso em: 18/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39. 2007c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BURKE, Peter. **A Revolução da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista. 2ª edição, 1992.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão – PIBID 2009 – 2013**. Brasília, 2013a

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão – PIBID 2009 – 2011**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria. Brasília, DF. 2010a. Disponível em [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf). Acesso em 09/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF. 2010b. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72\\_Pibid\\_090410.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf) Acesso em 24/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF, 2013b. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em 09/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** 2016. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 17/11/2015.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES. **História e missão.** 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 12/2014.

\_\_\_\_\_. **Edital MEC/CAPES/FNDE.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID; 2007. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 09/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – Pibid.** Chamada Pública, Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Edital Conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade.** Chamada Pública, Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010c. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 018/2010/CAPES – Pibid Municipais e Comunitárias.** Chamada Pública, Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010d. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 001/2011/CAPES.** Chamada Pública, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011b. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES Nº 011/2012.** Chamada Pública, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 05/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 61/2013.** Chamada Pública, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013c. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 05/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 066/2013.** Chamada Pública, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade. 2013d. Disponível em



<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 05/04/2016.

CAPES UNESCO. **Termo de Referência para Contratação de Pessoa Física Consultor por Produto**. Brasília, 2013. Disponível em <[http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-Capes-UNESCO-1-2013\\_jan13.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-Capes-UNESCO-1-2013_jan13.pdf)>. Acesso em 22/05/2016.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.16, n. 3, p.494-512, set./dez. 2014. Disponível em: <[www.fae.unicamp.br/etd](http://www.fae.unicamp.br/etd)>. Acesso em: 02/ 2015.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, M. G. B. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. Artigo apresentado no VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro – RJ.

CAVALHEIRO, S. A. P. I Encontro do Pibid – UFMS. **Mesa Redonda: O Pibid a partir da visão dos supervisores**. 2011. Disponível em: <[http://www.pibid.ufms.br/encontro\\_UFMS\\_2011.html](http://www.pibid.ufms.br/encontro_UFMS_2011.html)> Acesso em 12/06/2015>.

CAVEDEN, W. R. Desvalorização do professor na sociedade atual – causas e alternativas. In **REVISTA REGIONAL**. 2012. Disponível em <http://revistaregional.com.br/portal/?p=2497> Acesso em 12/09/2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Acesso à informação**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>>. Acesso em: 12/05/2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro. 3ª edição. Editora Unesp, São Paulo, 1980.

D'AZEVEDO, M. D. M. **Instrução pública nos tempos coloniais do Brasil: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 55, nº 2, 1892. P. 141-158. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSseXM5UGZUY2RNWFE/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSseXM5UGZUY2RNWFE/view)> Acesso em: 02/12/2017.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996.

FILHO, K. P. Michel Foucault: uma história da governamentalidade. Insular/Achiamé, 2006.

FIMYAR, Olena. **Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais**. Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação. v34, n2, mai/ago 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A função política do intelectual**. Ditos e escritos. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a. V. 7, p. 213-219.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. Ed. São Paulo: Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. Aula de 24 de janeiro de 1979. In: **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France, 1978 – 1979**. São Paulo. Martins Fontes, 2008h.

\_\_\_\_\_. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: **Em defesa da sociedade - curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. Aula de 1/2/1978. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. Aula de 15/02/1978 **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

\_\_\_\_\_. Aula de 22/02/1978. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008d.

\_\_\_\_\_. Aula de 08/03/1978. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008e.

\_\_\_\_\_. Aula de 22/03/1978. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008f.

\_\_\_\_\_. Aula de 5/4/1978. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008g.

\_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

\_\_\_\_\_. El desarrollo de las tecnologías de yo. **Tecnologías Del Yo**. – 1ª Ed. – Buenos Aires: Paidós, 152p. 2008h.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade** - curso no Collège de France (1975-1976). Aula de: 17/03/1976; São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Mesa redonda em 20 de maio de 1978. In: MOTA, M. B. (Org.) **Estratégia poder-saber**. Ditos e escritos IV. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault Explica seu Último Livro. In: Motta, M. B. (org). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos e escritos II. Tradução: Elisa Monteiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b, p. 151-159.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Ed. Graal, 1979a.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: Machado R. (org). **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979b, p. 12-22.

\_\_\_\_\_. (1984) O Que São as Luzes? In: **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Editora Forense Universitária, 2005c.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982/1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos, v. 4, p. 223-240.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Soberania e Disciplina. In: Machado R. (org). **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979c, p. 100-107.

\_\_\_\_\_. Sobre a História da Sexualidade. In: Machado R. (org). **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979d, p. 137-162.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernadete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux: na Análise do Discurso – diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, M. R. **Formação Discursiva, Redes de Memória e Trajetos Sociais de Sentido: Mídia e Produção de Identidades**. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GREGOLIN, M. R. V. Michel Foucault: O Discurso nas Tramas da História. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (org). **Análise do Discurso, Unidade e Dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 19-42.

GREGOLIN, M. R. F. V. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. São Paulo: Parábola, 2016.

GREGOLIN, M. R. **O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades**. 2015.p. 6-25. Revista Moara – Edição 43 – jan - jun 2015, Estudos Linguísticos. ISSN: 0104-0944.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 182 f. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 2014.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2010. **III Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/IFCE/CAPES**. Disponível em: <<http://encontropibidifce.wixsite.com/iiiencontropibidifce/untitled-cjg9>>. Acesso em 25/05/2016.

IFF. Instituto Federal Fluminense. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2015. Disponível em: <[HTTP://pibid.iff.edu.br/](http://pibid.iff.edu.br/)>. Acesso em 14/03/2016.

INEP. **O que é o IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 4/01/2017.

JAHN, Â. B. **O Pibid e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada** – Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2015.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. 1998. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, Marcelo. **Ensino Integrado no IFSULDEMINAS - do documento à implantação: um olhar para os alunos egressos pela janela da governamentalidade**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, SP. 2015

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas sociais na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, RS. 2013.

MACHADO, Roberto. **Introdução: Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Ed. Graal, 1979.

MARTINS, L. S. A. **Construção identitária de alunos com necessidades especiais: discurso e desconstrução**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. Três Lagoas, 2014.

MARTINS, W. A.; VILELA D. S. **Práticas Discursivas de Subjetivação Docente: Estratégias de Poder no Contexto do Pibid**. Artigo completo publicado Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2016. ISBN: 978-85-7758-301-0.

MEC. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**. Brasília. 2015a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enade>. Acesso 17/11/2015.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, DF. 2015b. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 17/11/2015.

MEC. Ministério de Educação e Cultura. **Estudos apontam a falta de 250 mil professores no ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/1605-sp-1844875763>. Acesso em 20/09/2016.

MEC. Ministério de Educação e Cultura. **MEC apresenta ao Consed proposta emergencial para o ensino médio. 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/2553-sp-1465640029>. Acesso em 20/09/2016.

MOREIRA, R. S. M. **Política de Avaliação de Sistema e a Gestão do Resultado da Prova Brasil na Escola**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion, n.350, v.3, p.213- 218. Madrid: 2009.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências** – Dissertação (Mestrado em Ciência e em Matemática). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, PR, 2012.

PIBID UNESPAR. **Página de abertura do II Seminário e IV Encontro Pibid Unespar: Formação de Professores em Movimento – Múltiplos Espaços**. 2015. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv\\_encontro\\_pibid/pibid](http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid)>. Acesso em 28/10/2015.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade** [online], v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

PROGRAMA DE GOVERNO LULA PRESIDENTE 2007/2010. **Lula de Novo com a Força de um Povo**. 2006. Disponível em [http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa\\_de\\_governo\\_2007-2010.pdf](http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf) . Acesso em 23/05/2016.

PRANKE, Amanda. **PIBID I/UFPEL: Oficinas pedagógicas que contribuíram para a auto regulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FaE. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal de Pelotas, 2012.

RECH T. L. A Inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: KLEIN R. R.; FABRIS E. T. H. *Inclusão e Biopolítica.* Autêntica. Belo Horizonte. 2013.

RISTOFF, D. I. **Audiência pública, comissão de educação.** 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa>. Acesso em: 02/2017.

RUIZ, A. I; RAMOS, M.N e HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais.** Brasília: CNE/CEB, 2007.

SBPC. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **“Transformar futuros professores em professores do futuro”.** 2014. Disponível em: Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/mesa-redondaquebratransformar-futuros-professores-em-professores-do-futuro/> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 14/01/2016. Acesso em: 06/2017.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos.** Revista Educação. Santa Maria, v. 30 – n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <[HTTP://www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista)>.

SENRA, Nelson de Castro. **O Saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estaticistas com os estados nacionais e com as ciências.** Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-91.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP.** 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que é e como funciona o plano de desenvolvimento da educação.** 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tp/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/#>  
Acesso em 12/12/2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009.** São Paulo: Todos Pela Educação, 2009, 57 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação.** 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, 119 pp.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid/index.php/subprojetos/ciencias-biologicas>. Acesso em 16/02/2016.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Pibid Eventos.** 2011. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/eventos/i\\_encontro\\_pibid\\_uel.html](http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/eventos/i_encontro_pibid_uel.html). Acesso em 28/10/2015.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **AS LICENCIATURAS DA UEMG E A EDUCAÇÃO BÁSICA: construindo saberes e práticas docentes.** 2012. Disponível em: <http://pibid.uemg.br/projeto-institucional.php>. Acesso em 06/06/2015.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **9ª Reunião Anual da SBPC, na UFMG em Belo Horizonte – MG.** Disponível em: <http://pibidfisicareal.blogspot.com.br/2017/08/69-reuniao-anual-da-sbpc-na-ufmg-em.html>. Acesso em: 06/2017.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto PIBID-UFMS. Subprojeto de Matemática, Campus de Três Lagoas.** 2008. Disponível em: <http://www.pibid.ufms.br/>. Acesso em 06/06/2015.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Pibid 2013 – UFPEL.** 2013. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/prg/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf>. Acesso em 06/06/2015.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Subprojeto Ciências Naturais – Bragança PA.** 2012. Disponível em: <http://pibidufpa.com.br/ciencias-naturais.html>. Acesso em 16/02/2016.

UNEMAT. 64ª Reunião Anual da SBPC. 22 a 27 de julho de 2012/ UFMA/ São Luís/MA. 2012. Disponível em: <https://www.cenariomt.com.br/2012/07/23/Unemat-participa-da-reuniao-anual-da-SBPC-com-24-trabalhos/>. Acesso: 02/17



UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** – Brasília, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>. Acesso em 12/03/2017.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. 2011. **Projeto PIBID/CAPES/UNESP 2011-2013.** Disponível em: [http://unesp.br/prograd//mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=8801](http://unesp.br/prograd//mostra_arq_multi.php?arquivo=8801). Acesso em 06/06/2015.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. 2010. **Página Eventos do Pibid.** Disponível em: <<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pibid2009/eventos/>>. Acesso em 28/10/2015.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. 2011. **Página Eventos do Pibid.** Disponível em: <<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pibid/>>. Acesso em 28/10/2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** - 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEL/Pelotas [34]: 83 – 94, setembro/dezembro de 2009.

VILELA, D. S. Alianças e tensões no campo da matemática: as licenciaturas da USP São Carlos. In: **Alianças e tensões no campo da matemática: as licenciaturas da USP São Carlos (Org.). Anais do V Fórum Nacional de Licenciaturas em Matemática.** 1ed. Sociedade Brasileira de Educação Matemática SBEM; Fundação Araucária, UEL, Londrina, PR, 2016, v.1 p.25-42.

VILELA, D. S.; MENDES, J. R. **A linguagem como eixo da pesquisa em educação matemática: contribuições da filosofia e dos estudos do discurso.** Revista Zetetiké, Faculdade de Educação/UNICAMP - v. 19, nº 36 – jul/dez 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni, Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1979.



## **ANEXO A**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Práticas Discursivas de Subjetivação Docente: o Caso do Pibid

**Pesquisador:** Waléria Andrade Martins

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 54272616.3.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.741.923

**Apresentação do Projeto:**

Tese de Doutorado de Waléria Andrade Martins sob orientação de Denise Silva Vilela, do programa de pós-graduação em Educação. Estudo retrospectivo, com 16 participantes. Critérios de inclusão: docentes e acadêmicos de curso superior Critérios de exclusão: bolsistas PBID Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, observações.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Investigar e problematizar práticas de subjetivação docente no contexto do Pibid. Objetivo Secundário: Partindo do pressuposto que o PIBID reproduz relações de poder, permeadas entre universidade e escola, buscamos entender: A quais subjetivações os docentes são submetidos. Quais interesses circulam nestes processos. A resistência na/da profissão docente desenha, na atualidade, que modos de ser docente e de se ver na docência. Quais são os deslocamentos de saberes que os docentes fazem ou são induzidos a fazer neste processo. Que sujeito docente se pretende formar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.741.923

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo diretor do centro ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. Roteiro(s) da(s) entrevista(s) a ser(em) feita(s) com os participantes. TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_621971.pdf	18/07/2016 14:32:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Waleria_2.docx	18/07/2016 14:28:41	Waléria Andrade Martins	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.docx	18/07/2016 14:23:21	Waléria Andrade Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartas_de_autorizacao.pdf	29/02/2016 16:40:57	Waléria Andrade Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_waleria.doc	29/02/2016 16:26:21	Waléria Andrade Martins	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Waleria.pdf	29/02/2016 16:24:12	Waléria Andrade Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Waleria.docx	29/02/2016 16:02:04	Waléria Andrade Martins	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.741.923

SAO CARLOS, 21 de Setembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Carneiro Borra**  
**(Coordenador)**

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

## **Roteiro de Entrevista**

### **Ex-Bolsistas Pibid**

- a) Como foi ser um bolsista Pibid?
- b) O que o Pibid representa para sua profissão?
- c) Como eram as reuniões com os bolsistas? (quem participava?)
- d) Como era a relação professor da universidade (coordenador do pibid) com os bolsistas?
- e) Como era a relação do bolsista com o professor da escola (tutor)?
- f) Como era a relação do professor da escola com o professor da universidade?
- g) Quais atividades eram desenvolvidas na escola?
- h) Houve algum momento de desânimo no desenvolvimento do projeto?
- i) O pibid modificou a escola participante? Como?
- j) O professor da escola adquiriu novas experiências?
- k) Existe resistências?

### **Professores da escola (tutores)**

- a) Como se deu sua participação como professor tutor do Pibid?
- b) O que o Pibid representa?
- c) O Pibid valoriza o professor em que aspecto(s)?
- d) Como é a sua relação com os bolsistas?
- e) Como é a sua relação com o professor da universidade?
- f) Houve modificação em sua carreira docente? E aprendizado?
- g) E seus pares não participantes do Pibid, como se relacionam com o projeto?
- h) Qual é/era o seu papel enquanto tutor?
- i) Em algum momento não concordou com o que era proposto pela universidade?
- j) Qual sua relação com a universidade? E antes do projeto?

### **Professores da Universidade (coordenadores de área)**

- a) Como se deu sua participação como professor coordenador do Pibid?
- b) O que o Pibid representa?
- c) O Pibid valoriza o professor em que aspecto(s)?
- d) Como é a sua relação com os bolsistas?
- e) Como é a sua relação com o professor da escola?
- f) Houve modificação em sua carreira docente? E na do professor da escola?
- g) Qual é/era o seu papel enquanto coordenador?
- h) Em algum momento não concordou com o que era proposto pela escola?
- i) Qual sua relação com a escola? E antes do projeto?
- j) Como você vê a categoria de professores da Educação básica?
- k) O que foi possível fazer com a verba de custeio?
- l) Quais são os instrumentos de registro das atividades? Como funciona?