

OS EDITAIS DO PIBID E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES SUPERVISORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

PIBID ANNOUNCEMENTS AND THE PRODUCTION OF SUPERVISOR'S SUBJECTIVITIES IN THE TEACHER EDUCATION

LOS EDICTOS DEL PIBID Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD SUPERVISORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Magno Clery da Palma-Santos²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5208-0071>

Marlécio Maknamara³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

Resumo: O texto tem como objetivo conhecer os discursos que o PIBID produz, para materializar os significados que este programa institui para a docência, pelos quais supervisores/as são formados. A produção foucaultiana de sujeitos inspirou a análise dos documentos que visa responder quais são os discursos que o PIBID produz, para divulgar o que pensa acerca da docência e que tornou possível a sua continuidade. Como uma forma de produção de subjetividades, a análise demonstrou uma reconfiguração de práticas discursivas na formação de professores(as), colocando em movimento, discursos da qualidade, da inovação, da experimentação em uma política de formação neoliberal. A análise considerou o programa como uma estratégia pedagógica de governo, que trabalha selecionando discursos potencializadores à produção e ao controle de sujeitos, e para a melhoria da qualidade e valorização da formação docente.

Palavras-chave: estratégia pedagógica; práticas discursivas; produção de subjetividades; Pibid; controle de sujeitos.

Abstract: This article aims to recognize discourses activated by Pibid, in order to materialize the meanings it establishes to the teaching, in which supervisors may be constructed. Foucault's theory inspired the document

1 O artigo subsidiou investigação de Doutorado sobre "Produção de supervisores/as em discursos pedagógicos: experiências, modos de pensar e agir na docência em Biologia", financiada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA.

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: msantos@uesb.edu.br

3 Universidade Federal da Paraíba. E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

analysis to answer, which are the discourses the Pibid uses to disseminate whatever it thinks about teaching, and what made possible its continuity. As a form of government in the production of subjectivities, the analysis shows a reconfiguration of the discursive practice in the teachers' education, mobilizing discourses of quality, innovation, experimentation within a neoliberal educational policy. The analytical production considers Pibid as a pedagogical strategy from the government, which selects discourses that increase the production and control of the subjects, it is also to improve the quality and add value to the teacher education.

Keywords: pedagogical strategy; discursive practices; subjectivities production; Pibid; subjects control.

Resumen: El presente artículo plantea conocer los discursos que el Pibid activa, para materializar los sentidos que instituye para la docencia, en la cual supervisores/as puedan ser establecidos/as. La teoría foucaultiana ayudó el análisis de los documentos en la respuesta de cuales son los discursos que el Pibid emplea, para propagar lo que piensa acerca de la docencia y que permitió su continuidad. Como una forma de gobierno en la producción de subjetividades, el análisis expone una reconfiguración de las prácticas discursivas en la formación del profesorado, movilizandando discursos de la calidad, de la innovación, de la experimentación en una política de formación neoliberal. La producción analítica juzga el Pibid como una estrategia pedagógica del gobierno, la cual elige discursos potencializadores a la producción y control de sujetos, y para la mejoría de la calidad y valoración de la formación docente.

Palabras clave: estrategia pedagógica; prácticas discursivas; producción de subjetividad; Pibid; control de sujetos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo conhecer os discursos que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) produz, para materializar os significados que institui para a docência, em que supervisores e supervisoras possam ser construídos/as. Para a referida construção, é preciso fazer circular discursos que produzam sujeitos pibidianos e, com isso, argumentamos que os textos que o PIBID elabora e publica têm como efeito a manutenção do processo do campo formativo. Nessa perspectiva, o PIBID concorre como programa que valoriza a formação, incentiva a continuidade dos estudos e eleva a autoestima dos/as professores/as. Considerando a sustentação do PIBID na rede discursiva sobre a formação docente, quais são os discursos que utiliza para divulgar o que pensa acerca da docência e que tornou possível a sua continuidade?

O desenvolvimento desse argumento tem como inspiração as teorias pós-críticas, as quais se posicionam contrárias às explicações universais e totalitárias; há uma ênfase às narrativas parciais, locais e particulares; o questionamento ao conhecimento e seus efeitos de verdade, de poder, e de escape à prescrição, no sentido “de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir” (Paraíso, 2004, p. 287). Ainda consideram o sujeito e a linguagem como potentes ferramentas no desenvolvimento dos seus estudos. A língua é tratada não “como fixa, estável e centrada na presença de um significado” (Silva, 1994, p. 249), em vez disso, versada na indefinição, em fluxo constante, sem estar amarrada definitivamente a qualquer conceituação.

Para o sujeito, temos o entendimento de que ele não está pronto. É considerado como uma produção da linguagem, dos textos, ele é formado nos discursos (Paraíso, 2004). Na verdade, “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (Veiga-Neto, 2016, p. 91). Por isso, são compreendidos como um conjunto de fatos linguísticos construídos por regras sintáticas e que atuam na produção do ser. São estratégicos e reverberam as verdades. São controlados, selecionados, organizados por certos números de artifícios, os quais funcionam na fabricação de sujeitos de certos tipos (Foucault, 2016). O que nos inspira a dizer que o sujeito para ser pibidiano, deve entrar na ordem do discurso no programa, tendo que satisfazer a certas exigências e, com isso, ser qualificado como supervisor/a.

Os discursos “ativam o(s) poder(es) e o(s) colocam em circulação” (Veiga-Neto, 2016, p. 101), eles não tentam dominar os poderes que eles trazem consigo, “nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento” (Foucault, 2014, p. 35). O poder é parte intrínseca de todas as relações. É “circulamente o efeito e a causa delas” (Foucault, 2015, p.4). Não estando ao lado ou abaixo, ele funciona e tenta manter justamente o próprio poder. Condições que permitem entrar em cena as práticas discursivas, responsáveis por colocar o discurso em movimento, as quais moldam e fabricam diferentes tipos de subjetividades, caracterizadas como imprevisíveis, relacionais, dinâmicas, sendo responsáveis pela subjetivação de indivíduos de diferentes modos (Paraíso, 2006).

As subjetividades são produzidas “pelos diferentes textos, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados” (Paraíso, 2014, p. 31). Elas são formadas em e através de relações de poder e projeta o sujeito no mundo, como uma atividade “que sempre ocorre dentro de um contexto de restrição, [...] moldada por instituições como escolas, tribunais de justiça, hospitais e aparelhos de segurança do Estado” (Taylor, 2018, pp⁴. 3531). A projeção do sujeito ocorre nos processos de subjetivação (ou modos de subjetivação), entendidos “como práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos tendem a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (Paraíso, 2014, p. 31).

Desse modo, no PIBID, como “espaço de posições-de-sujeito” (Veiga-Neto, 2005, p. 99), as subjetividades tomam corpo na postura, no olhar, em diferentes práticas, as quais objetivam sujeitos supervisores/as. Nas suas maneiras, há um controle exercido por um tipo de poder, o “governo”, porém, com um sentido diferente do que “entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo)” (Veiga-Neto, 2005, p. 82). Governar “refere-se ao

4 Utilizo a expressão “pp”, como referência à “posição” em que o texto está localizado no livro digital ou e-book.

controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (Foucault, 2008a, p. 164).

A preeminência desse poder ocorre por meio da governamentalidade, considerada como “a linha de força, a tendência em conduzir a hegemonia do governo [...], um poder que conduz, que administra a vida dos outros” (Foucault, 2008, p. 143). Opera “como o esforço para criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas para controlar, normalizar e moldar a conduta das pessoas” (Fimyar, 2008, p. 5).

Com estas noções, problematizamos os documentos pibidianos e o Projeto Institucional da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)⁵, os quais “nomeiam, categorizam, hierarquizam, normalizam e governam e, conseqüentemente, produzem sujeitos de determinados tipos” (Paraíso, 2014, p. 30). Olhamos para os editais no seu caráter produtivo, “não somente pelos discursos que fazem circular, mas também pelo campo de visibilidade e enunciação que criam” (Fabris; Oliveira, 2013, p. 436). Procuramos não simplesmente ampliar o que já havia sido publicado ou que se pensava sobre o programa. Buscamos *pensar de outro modo* e nos movimentar “em uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e ao que parece óbvio e natural” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 149-150) sobre o PIBID.

A escolha dos documentos para respostas foi cronológica, do ponto de vista daquilo que está publicado na página do PIBID (Brasil, 2018). Os arquivos disponíveis no sítio “Editais e Seleções” registram a sua apresentação em dezembro de 2007, através do Edital MEC/CAPES/FNDE⁶ e a última publicação, em 2018, da Retificação na Portaria Capes nº 45/ 2018. Com 11 anos de existência, as suas publicações mantiveram um padrão nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, com Editais e os seus arquivos associados, os resultados e os modelos de Propostas de Subprojeto e de Projeto Institucional.

A partir do ano de 2012, foram adicionados aos Editais, retificações, Portarias, Termos de compromisso, notas de esclarecimento, o que tornou perceptível uma mudança no número de arquivos, em relação aos anos iniciais. A página revelou não apenas o aumento do número de publicações integradas aos Editais 11/2012 e 61/2013, como, também, um intervalo na socialização oficial em 2014 e 2015. Nos três anos seguintes, encontramos apenas a Revogação da Portaria Capes nº 46/2016, e nenhum arquivo referente ao ano de 2017 e ao Edital Capes nº 7, alusivo a 2018.

A análise dos documentos inicia com a fabricação de sujeitos discutida nos discursos da valorização docente, da qualidade, da inovação e da experimentação, momentos em que o PIBID aciona a criação de bolsas, a corresponsabilidade com a resolução dos proble-

5 A escolha em integrar ao corpus de análise o subprojeto da UESB justifica-se pela nossa caminhada em tal subprojeto como coordenador de área, além de atuar na mesma instituição como docente no curso de Licenciatura em Biologia. O período que estivemos no Pibid serviu de inspiração para propor a investigação em tela, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

6 Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

mas educacionais e instituição das verdades. A segunda seção trata de como o PIBID movimentava a perspectiva da condução da conduta dos sujeitos, cuidando da qualidade total na gestão dos recursos, número de bolsas, inserção de universidades estaduais, municipais, privadas e a articulação entre diferentes licenciaturas. A terceira demonstra como outros documentos trabalham para fortalecer o papel produtivo do PIBID no discurso neoliberal, para as políticas de formação do Estado. No último momento, realizamos as considerações sobre o que foi analisado no texto.

2 NO JOGO DA PRODUÇÃO: A QUALIDADE, A INOVAÇÃO E A EXPERIMENTAÇÃO

No ano de 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, anuncia “a criação de uma bolsa de iniciação à docência (ID), nos moldes da bolsa de iniciação científica, para graduandos/as, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)”. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ficou responsável com a gestão das bolsas pibidianas, e o surgimento destas ocorreu durante “o seminário que discutiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”.

A partir deste seminário, entre críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma delas chamou a atenção do Ministro: prestar “atenção especial à formação dos futuros professores”. Ao se apropriar desta sugestão, as bolsas foram pensadas para as Licenciaturas, onde há carência de licenciados/as, como em Química, Física, Matemática e Biologia. Esta e outras ações relacionadas à educação superior foram discutidas com reitores e vice-reitores de instituições de ensino superior do país, no sentido de esclarecer as dúvidas sobre o Reuni (Brasil, 2014).

Pensar no fortalecimento da docência por meio do oferecimento de bolsas ficou evidente no próprio nome do PIBID, um programa de bolsas de iniciação à docência. É uma estratégia que trabalha nos discursos de valorização da licenciatura, conferindo-lhe outro “*status*, pois sempre foram cursos que recebiam poucas bolsas de incentivo” (Neitzel; Ferreira; Costa, 2013, p. 106). Assim, nesses discursos, a estratégia inicial do PIBID foi a percepção de um valor mensal como estímulo às pessoas para conhecerem do que o programa se trata, com a elaboração de propostas e a participação nos subprojetos.

Na sua apresentação, o arquivo que auxiliou a compreensão do Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, disponibilizou nove objetivos:

- 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) **eleva 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; h) **valorizar o 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**. (Brasil, 2007, grifos nossos).

Não foi possível identificar a partir de quais critérios os objetivos foram elaborados, porém, fica evidente que a materialização dos mesmos corresponde a uma estratégia para instituir “as próprias versões de verdade” (Paraíso, 2014, p. 29) na formação. Posto que haja necessidade de promover tais objetivos, há uma indicação de que a formação de professores e professoras não vinha sendo incentivada, assim como o magistério. Não havia, ainda, muita interação entre universidade e escola. As metodologias não eram inovadoras, fatores que desproviavam estudantes de estímulos pela carreira docente. Os objetivos apontavam, também, para a necessidade de elevação da qualidade das escolas e das ações que as instituições de nível superior se empenhavam em desenvolver. Tais lacunas aproximam-se do que é apontado por Rigue e Corrêa (2023) acerca das condições de possibilidade e os “pontos esparsos” que tornaram possível uma consolidação das chamadas “Metodologias do Ensino de Ciências Naturais”.

Estes conjuntos de enunciados descritos nos objetivos “tem uma função produtiva naquilo que diz” (Paraíso, 2014, p. 30), ou seja, é uma iniciativa da CAPES para criar, na trama discursiva da valorização da docência, a necessidade de inserção dos/das graduandos/as no dia a dia das escolas e na integração entre a educação superior e básica. Desse modo, no PIBID existirá a possibilidade de formar licenciandos/as que terão o contato com “o cotidiano da escola”, ao mesmo tempo em que frequentam as Universidades (Rivelini-Silva; Oliveira, 2016, p. 1). Objetivos que impulsionam a produção de discursos e de subjetividades para nomear e descrever sujeitos próprios (Paraíso, 2014), além de promover a dispersão do PIBID como programa que funciona nas práticas formativas, em detrimento de outros.

É um programa que aciona o discurso da qualidade para torna-se evidente na formação, nesse sentido os seus objetivos visam promover a melhoria da “qualidade” da educação básica (c), (e) elevar a “qualidade” das ações acadêmicas, e (f) [...] que elevem a “qualidade” do ensino nas escolas. Com este movimento, o PIBID se destaca nas propostas da CAPES como responsável pela melhora da qualidade da educação, e justifica ser necessário inserir licenciandos e licenciandas no contexto das escolas, como um caminho para motivar professores/as em exercício e a continuidade da formação (Darroz; Rosa; Prediger, 2019).

O nosso olhar para o acionamento de tais discursos, considera como outra estratégia potencializadora de “várias forças que serão produtivas nessa ação de chamar para a docência e ensinar sobre a docência a uma parcela da população que já não vem buscando a carreira há alguns anos” (Fabris; Oliveira, 2013, p. 440). O efeito disso deve ser evidente na elegibilidade das instituições participantes, pois os projetos são elaborados por cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Brasil, 2007). Desse modo, outros cursos com avaliação diferente da exigida pelo programa, não são identificados como possíveis de estabelecer propostas que signifiquem a melhoria requerida para a educação.

Seguindo a análise, percebemos que a produção de suas verdades acerca da qualidade educativa também é vista na integração entre as instituições públicas de educação básica e as de educação superior. Uma conexão em que as escolas são valorizadas como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores/as. As instituições do ensino superior trabalharão para que os/as graduandos/as desenvolvam metodologias inovadoras que busquem “a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 2008). Isso ficou evidente quando observamos a reverberação no projeto institucional da UESB, a qual apontou que, entre os resultados pretendidos para a educação básica, está a “melhoria do ensino-aprendizagem, e, consequentemente, o melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas” (UESB, 2009, p. 10)⁷.

O que percebemos neste momento foi uma potente maneira de inscrever no trabalho pibidiano “uma marca de partilha, [...] a ideia de trabalho em parceria para a docência” (Fabris; Oliveira, 2013, p. 437). Este tipo de ação, ativada nos documentos pibidianos, se mostra potente não apenas pelo ato de colaborar, mas, “opera na produção das práticas desenvolvidas a partir do programa” (Fabris; Oliveira, 2013, p. 438). O que teve efeito na materialização que o subprojeto de Biologia da UESB apresentou, isto é, a responsabilidade em resolver os referidos problemas educacionais.

Superar tais problemas, e em corresponsabilidade, continua como objeto do PIBID, mesmo em outros documentos, como ocorreu na Portaria Capes nº 46/2016, publicada em 11 de abril do mesmo ano, e indicou que o PIBID deveria,

[...] articular-se com os programas⁸ de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; comprometer-se com a melhoria da aprendizagem

7 Excerto retirado do projeto Institucional da UESB, Microrrede ensino-aprendizagem-formação: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica. Este título acompanhou a inserção da UESB no PIBID em 2009, 2012 e 2014.

8 A Portaria 46/2016 informa que são Programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.

dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (Brasil, 2016, p. 3-4).

Este texto evidencia que o programa deve alinhar-se com outros desenvolvidos pela CAPES, na perspectiva de fornecer aquele reforço aos estudantes da educação básica, porém, em uma missão conjunta com outros. Dessa maneira, nos discursos da qualidade da formação o PIBID entra com o cuidado, com a aprendizagem dos/as alunos/as nas escolas parceiras, identificando os problemas e ensinando como superá-los. Vale ressaltar que no mês de agosto de 2016, o vice-presidente Michel Temer foi empossado presidente do Brasil, devido à condenação da presidente Dilma Rousseff no julgamento do impeachment. Esta transição na presidência do Brasil e a revogação da Portaria 096/2013 apontaram para mudanças nas perspectivas que o PIBID havia traçado para os discursos na formação de professores/as. De imediato, suspeitamos que sim, pois no texto houve a inserção do trabalho conjunto entre programas, fato que não encontramos em outro momento da análise.

Desse modo, o PIBID aponta para uma frente de atuação conjunta, entre a educação básica e os seus problemas de ensino e aprendizagem, e o ensino superior com os seus projetos que visam a inserção de discentes nestas escolas. O programa ainda ressalta ser

[...] 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 (Brasil, 2009, p. 4).

Com tal recomendação, a perspectiva do PIBID é estrategicamente selecionar instituições comprometidas com a educação, privilegiando nas suas ações as escolas com baixo rendimento. Dialogando com o que foi publicado em 2007, os/as graduandos/as devem ser aqueles/as que apresentem coeficiente de “rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID” (Brasil, 2007, p. 3). A escolha por essas instituições e alunos/as trabalha na validação de um programa criado pelo Estado, e como tal, é preciso “investimento nas ações, tanto das escolas quanto das universidades, para que a iniciação à docência aconteça” (Fabris; Oliveira, 2013, p. 429).

No contexto da valorização da docência, o PIBID ativa duas potentes ferramentas, a *seleção de instituições* e o *rendimento compatível*, as quais atuam compondo sujeitos no programa. Ao trabalhar com as mencionadas instituições e licenciandos/as, o PIBID não estaria recrutando apenas o que lhe é favorável? Por que não outras instituições e outros/as alunos/as e com rendimento compatível? A seleção que o programa faz, imediatamente, responde a tais perguntas, pois, o sujeito pibidiano deve existir no discurso que o programa aciona, com isso, eles estarão no que é verdadeiro em sua época. O que presenciamos aqui foi o exercício do poder, em que o PIBID atua determinando as condições de funcionamento dos discursos (Foucault, 2014).

Esse exercício pode ser evidenciado, ainda, quando é requerido nos projetos, a inovação, como um caminho para a novidade, para “desacomodar o estabelecido” na condição tradicional de ensino (Neitzel; Ferreira; Costa, 2013, p. 103). O PIBID coloca essa outra ferramenta na rede que disputa significados para a docência, e instituições com projetos inovadores são aquelas atrativas e que possam capturar maior número de pessoas que desejam atuar neles (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). O efeito disso, conforme aponta o programa, será a resolução de problemas do ensino, no entanto, visualizamos a associação da inovação com a prática de separação entre as instituições de ensino superior e básico. Como se “a escola se detivesse na dimensão da prática e a universidade na dimensão teórica” (Fabris; Oliveira, 2013, p. 443), posicionando-as em polos diferentes e, até mesmo, enfatizando uma relação de dependência no sentido de resolver os problemas escolares.

Para isso, o PIBID se apropria da ideia de incentivar seus indivíduos, motivá-los a encontrar meios pedagógicos que forneçam aos alunos caminhos para a superação de problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem. Mas, para que aconteça, é preciso a desacomodação dos/as professores/as, e os próprios relataram que quando estão motivados e confiantes em si mesmos, que podem contribuir um pouco mais para o interesse dos/as alunos/as (Darroz; Rosa; Prediger, 2019). Estando motivados, os indivíduos das escolas públicas de educação básica, nomeados pelo PIBID como supervisores e supervisoras, serão capazes de continuar a docência que o PIBID declara ser passível da resolução dos problemas educacionais. Por isso, na portaria, é importante deixar claro que o seu papel é

Informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; II. coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES; III. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES; IV. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação; e V. elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (Brasil, 2009, p. 9).

Assinalando a sua participação no programa, os referidos sujeitos podem ser vistos como peças importantes na relação entre as instituições, pois “acompanham diretamente a ação dos acadêmicos no ambiente escolar, auxiliando no planejamento das ações, na elaboração das propostas, na discussão teórica” (Darroz; Rosa; Prediger, 2019, p. 204). Desse modo, o PIBID convoca-os para integrar o seu quadro de bolsistas, projetando-se às suas maneiras de agir no desenvolvimento das atividades do programa, assim como as suas atividades de formação. Pensamos assim por que o PIBID é visto como um programa de formação inicial, porém, assume o caráter de formação continuada para professores/as em exercício (Brasil, 2014).

Para firmar-se como programa que oferece este tipo de formação, entra em cena o discurso da experimentação, com “o desenvolvimento de atividades experimentais integradas às práticas pedagógicas” (UESB, 2009, p.10), como fator para despertar em alunos/as e professores/as, a vontade de aprender e de ensinar, respectivamente. Este discurso é bastante propício ao ensino de Ciências, o qual passou por um processo de mudanças, desde a década de 1930, na busca pela sua melhoria. Em 1960, a experimentação ganhou espaço nesta área e foi considerada por professores/as como símbolo de excelência pedagógica (Santana; Barzano, 2014).

Complementarmente, não seria diferente no ensino de Biologia, onde a “experimentação biológica refinou-se no século XX e estendeu-se a todos os ramos das Ciências Biológicas” (Marandino; Selles; Ferreira, 2009, p. 97). Tudo isso provocou mudanças na formação docente com a busca por práticas experimentais mais modernas, por exemplo, a inserção em atividades de iniciação à pesquisa. Houve, ainda, nesta formação a “ênfase no domínio dos saberes a serem ensinados e [...] no domínio de procedimentos e técnicas de ensino cientificamente fundamentadas” (Monteiro, 2005, p. 153).

Esses são aportes teóricos que contribuem para o nosso olhar da experimentação no PIBID, como estratégia na significação da docência na área de Biologia, a qual o nosso exercício docente acontece, por isso essa citação no texto produzido. Com a experimentação, o programa propaga o discurso de professores/as como aqueles que dominam os saberes produzidos por outros e os transmitem de maneira dogmática, aos aprendizes nas salas de aulas (Monteiro, 2005). Constituindo a relação professor/aluno como vertical, no sentido de que uns sabem e ensinam aos outros, o PIBID pode alinhar-se à perspectiva que serviu para dizer como as pesquisas educacionais deveriam se orientar em meados da década de 1990. O que cabe a problematização, uma vez que analisamos o programa, que entra no jogo da formação de professores em 2007.

O sentido na estratégia do PIBID é valer-se de uma temática que, por um instante, surge como extemporânea na produção dos seus indivíduos, mas que contribui para o que o programa deseja constituir, na sua visão em moldar “o que se entende, em determinado tempo e espaço, por ser professor/a” (Oliveira, 2015, p. 95). A experimentação, mesmo que não seja uma temática atual, é tomada como uma prática que o PIBID encontra para circular, nos discursos, com saberes pedagógicos verdadeiros, produzindo subjetividades, que tipificam os indivíduos em professores/as das escolas e supervisores/as do PIBID.

Nesse caso, supervisores/as foram objetivados pelo PIBID, um processo em que “as verdades são instituídas, fazendo com que o indivíduo se dobre a elas, se curve, de modo a tornar-se objeto dessas verdades” (Oliveira, 2015, p 97). Os próprios saberes regulam a maneira como sujeitos devem posicionar-se, eles se olham, se veem, eles e elas buscam “se reconhecer como professores/as de uma determinada cultura” (Oliveira, 2015, p 95). Neste sentido, as atividades experimentais que não eram empregadas por falta de confiança em aplicá-las (Darroz; Rosa; Prediger, 2019) são inseridas nos planejamentos e

praticadas. O autor e as autoras encontraram nas falas de supervisores/as o relato de que a motivação para o desenvolvimento de atividades com essa perspectiva ocorreu após a participação no PIBID.

Relatos que indicam o funcionamento das estratégias no exercício do governo desses sujeitos, os quais têm as suas condutas controladas, direcionadas, administradas (Foucault, 2008) a determinados significados que o PIBID aciona. É um investimento nas práticas de formação para que o programa alcance “com seus tentáculos, a escola e a universidade, transformando-as em parceiras na busca pela melhoria dos índices apontados pelas avaliações” (Oliveira, 2015, p. 83). Como estas avaliações dizem/mapeiam as pessoas que precisam ser corrigidas e formatadas, no entanto, no PIBID, seria preciso produzir sujeitos próprios que atuem com os seus significados.

Então, a qualidade e a inovação inspiradas pela experimentação são aqui consideradas como condições de possibilidades que permitiram a emergência de sujeitos próprios ao PIBID no discurso da valorização da docência. O enfoque por meio de tais condições associou-se a um regime de verdades a favor do programa, o qual auxilia nos processos de subjetivação que tendem a mantê-lo. Para isso, o programa trabalha acionando técnicas “para administrar as/os docentes, para torná-las/os sujeitos de um tipo específico, para propagar e fixar determinado tipo de subjetividade” (Paraíso, 2006, p. 100). É uma ação com fins específicos e estratégias determinadas para a condução do que as pessoas tomarão para si e pelo PIBID, um aparelho com que se vale das tecnologias de governo na formação de professores/as.

3 O GOVERNO PIBIDIANO ENTRE DIFERENTES UNIVERSIDADES E LICENCIATURAS: ARTICULAÇÃO PARA A QUALIDADE TOTAL

Neste instante, a manutenção do PIBID como programa formador é discutida sob a ótica do governo da vida dos seus participantes, para conduzir todos/as aos resultados esperados, como uma boa iniciação e uma boa continuidade da formação. Para isso, é necessária a disposição correta das coisas⁹, e os seus documentos podem ser considerados como táticas do governo para dispor as coisas (Foucault, 2008). O programa ainda pode valer-se da seleção de projetos, conteúdos, bolsistas de iniciação e de supervisão adequados aos seus interesses, assim como oferecer meios para que as propostas sejam desenvolvidas. Neste modo de governar, as suas palavras constituem sujeitos dedicados ao processo formativo, à renovação da “prática pedagógica no cotidiano das escolas” (Brasil, 2014a, p. 99).

9 Foucault significa “coisas”, como o conjunto dos objetos sobre os quais se incidem o poder, de um lado, um território e, do outro, as pessoas que lá habitam. Na arte de governar, o exercício é sobre o homem e seus emaranhamentos: riquezas, recursos, aridez, modos de ser, de pensar. (Foucault, 2015a, p. 283-284).

Assim, o programa sustenta o seu papel de formador que o Estado deseja, evidentemente, para a resolução de problemas da educação e do ensino de qualidade. Ora, se é papel do PIBID trabalhar como um programa de formação, faz-se necessário cuidado em todos os aspectos desse processo. É preciso gerir recursos, selecionar projetos, produzir sujeitos que coloquem seus objetivos em funcionamento, ou seja, preocupar-se com o controle da qualidade total das ações na formação de professores/as. A ideia de qualidade total foi um programa “desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação” (Gentili, 2010, p. 142-143).

Esse programa conferiu os princípios empresariais ao campo pedagógico e considera a busca pela qualidade, como objetivo a ser alcançado nas salas de aula. Para que seja adquirida, tudo deve se resumir “na boa vontade dos ‘atores’ (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas” (Gentili, 2010, p. 145, destaque do autor). Tal discussão nos levou a compreender o PIBID na estratégia discursiva de governo da docência, como o programa capaz de promover com qualidade a iniciação, e isso foi percebido com as evidências que os documentos apontam nos próximos parágrafos.

Para ampliar a administração no campo da formação docente, o Edital 02/2009 (Brasil, 2009) tornou-se mais abrangente e possibilitou a elaboração de propostas por instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), estaduais e municipais. No Art. 3º da Portaria nº 72-2010 (Brasil, 2010, p. 27), foi registrado que

Poderão apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, às instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos que: a) possuam sede e administração no país e mantenham cursos de licenciatura plena, assim como todos os demais cursos ofertados, reconhecidos na forma da Lei; b) assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação; c) participem, preferencialmente, de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades quilombolas e para Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2010).

A chamada expressa a autorização para que estados e municípios trabalhem em nome do PIBID, o qual selecionará aquelas propostas que assumirem o compromisso de manter as condições de execução do projeto. Na adequação ao PIBID, não basta apenas a obrigação no cumprimento da proposta. É preciso participar de outros programas, como, por exemplo, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Com isso, o PIBID impulsiona a governamentalidade na rede discursiva da formação, como

um arranjo, um esquema próprio da tecnologia particular de governo (Foucault, 2008a), que visa mostrar para a sociedade a sua importância.

Como uma semente atirada especificamente para a produção de novas espécies de plantas, a governamentalidade, foi exercida não “apenas sobre os melhores meios de alcançar seus efeitos (ou os menos custosos), mas sobre a possibilidade e a própria legitimidade do seu projeto de alcançar efeitos” (Foucault, 2008a p. 433). E para isso, é preciso expandir ainda mais o seu campo de atuação, fato que encontramos no Edital 061/2013, um texto diferente daquele encontrado no Edital de 2012 (Brasil, 2012).

De imediato, o texto inicia tocando no número de bolsas, o qual passou de 19.000 para 72.000, e dessas, 10.000 foram destinadas a alunos/as de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. O principal destaque, desse momento, foi a informação que, caso não houvesse preenchimento na modalidade do PIBID-ProUni, as bolsas poderiam ser remanejadas para outras instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. Apontamos este momento como um marco no modo como o PIBID conclamava as instituições para trabalharem em seu nome. Até então, o oferecimento dos seus serviços era restrito às instituições públicas de ensino superior, no entanto, as instituições privadas também passariam a receber bolsas e fazer parte do programa.

A possibilidade de abarcar um campo maior de licenciandos/as, através do oferecimento de bolsas para faculdades ou universidades privadas, serviu para que o texto de outros tópicos fosse alterado. Nos requisitos para a inscrição, as IES (Instituições de Ensino Superior) privadas com fins lucrativos foram conclamadas a participar, desde que possuíssem alunos regularmente matriculados e ativos no ProUni. O número de bolsas para estas instituições seria correspondente à quantidade dos referidos alunos/as, porém, elas não teriam direito ao recebimento de recursos de custeio.

Com a inserção de outras instituições, a Portaria da Capes nº 96/2013 ganhou notoriedade, como fonte a ser consultada para as recomendações em que os projetos institucionais deveriam especificar. A supracitada Portaria entra em vigor como estratégia discursiva para que o programa siga governando a docência, enfatizando o “controle e a regulamentação central da vida das populações” (Silva, 2010, p. 18) que habitam o PIBID. As suas normas, então, foram atualizadas, e a primeira seção do capítulo II informa que os projetos institucionais deveriam abranger “diferentes características e dimensões da iniciação à docência” (Brasil, 2013a, p. 3):

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes

culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (Brasil, 2013).

No seu processo de construção de sujeitos próprios, o PIBID aciona o que os projetos devem contemplar, como uma prescrição, no sentido de ajustar a melhor gestão e administração das suas ações (Silva, 2010). Entre as características, destacamos a necessidade de apontar nas propostas o desenvolvimento de atividades no contexto dos diferentes espaços escolares, e a participação no planejamento pedagógico, assim como nas reuniões pedagógicas das escolas. Seria preciso, ainda, que constasse a “análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto” e a “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos” (Brasil, 2013a, p. 3).

Cada enunciado, em destaque no parágrafo anterior, ajuda o PIBID a tornar os seus modos eficazes na disputa pela fabricação de tipos de supervisores/as, sendo estes e estas modelos a serem seguidos por quem está iniciando na docência. Dessa maneira, é propício comparar “casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos” (Brasil, 2013a, p. 3). Então, para que o PIBID pudesse disputar em tais discursos, era preciso inventar um/a supervisor/ modelo/a, aquele/a com experiência na escola e nos seus saberes relacionados aos conteúdos.

Na luta para pôr em prática os discursos que os fortalecem, é papel do/a supervisor “compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores” (Brasil, 2013a, p. 17). Tais responsabilidades atribuídas aos supervisores/as, os mobilizam a refletirem acerca da sua formação e da sua prática cotidiana na escola. Nesse sentido, elas e eles iniciam ou revitalizam a vontade de entrarem em um curso de pós-graduação, ou o desenvolvimento de aulas práticas nos laboratórios. Um processo que evidencia o PIBID como objeto que ajuda

as pessoas “a fazerem coisas acreditando que aquele objeto é a justificativa pra se fazer tal atividade” (Teixeira, 2017)¹⁰, ou seja, elas são conduzidas, movimentadas a esta ação.

Cabe destacar que, na dimensão das exigências para os projetos, o PIBID produz subjetividades com as quais sujeitos são fabricados, e demonstra, ainda, que esse programa ocupa um campo privilegiado para a docência, sendo encontrados sujeitos-modelos voltados à resolução de problemas referentes ao ensino e a aprendizagem; são eles e elas que produzem boas práticas, como atividades em laboratórios, e que devem ser compartilhadas com os pares; buscam cursos de pós-graduação para a sua formação. Todas essas possibilidades no PIBID convergem para o nosso olhar de programa que lança estratégias que visam a superioridade do governo pibidiano em administrar a docência.

Bastante propícia ao governo dos sujeitos, a circulação de documentos tenta assegurar que indivíduos específicos sejam produzidos, pois “nada garante que o tipo de sujeito demandado nesse discurso seja de fato produzido, porque os efeitos de um discurso são também sempre múltiplos, heterogêneos, variados” (Paraíso, 2006, p. 100). Nesse contexto, o PIBID trabalha na produção e regulação de subjetividades supervisoras que exigem dos seus indivíduos um movimento a favor do pertencimento ao programa. E como medida para estruturar o eventual campo de ação dos supervisores e supervisoras, dirigindo a conduta destes indivíduos (Foucault, 2008), o primeiro arquivo somado ao Edital foi a sua versão retificada, com a inserção do item recurso de capital.

Nesse tópico, a definição dos valores que seriam investidos em cada instituição, ficaria a cargo da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, baseando-se nas suas análises técnicas e de mérito. Outra estratégia que se configura em ação essencial para criar no PIBID uma realidade para a formação, impossível de ser pensada e nominada em outro espaço (Silva, 2010). O programa não apenas distribui o recurso, mas indica as bases de como serão selecionadas as instituições e, somando ao pagamento de bolsas, entra nos discursos de financiamento da educação para estruturar tipos de sujeitos desse discurso. Uma prática discursiva pela qual o PIBID aciona tais ferramentas a favor das suas intenções na significação para a docência.

A dimensão do PIBID tornou-se ampla atuando em diferentes licenciaturas e nas instituições públicas federais e estaduais, um momento da análise que coincide com o que aponta o Edital PIBID 11/2012 (Brasil, 2012). O edital cita a publicação da Portaria nº 64, de 15 de maio de 2012, onde consta a comissão de análise e julgamento de Propostas, fato que não foi encontrado nos Editais anteriores. Nesta portaria os/as professores/as, em sua maioria de universidades públicas federais, foram designados/as para analisar as propostas, assessorados/as por servidores/as da CAPES. Não sendo suficiente, outros ar-

10 Texto disposto na aula quatro, parte dois “Governamentalidade e Dispositivo do Poder Pastoral/ Michel Foucault”. Ministrada pela professora Jacqueline Moraes Teixeira, no curso de extensão **Poder e Performatividade Pública**: introdução a Judith Butler e Michel Foucault, no ano de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HfA1f2Fio0>. Acesso em 03 abr. 2018.

quivos foram adicionados a este Edital, como os Offícios de Ciência do Parecer de Mérito, e para início das atividades, a relação de escolas parceiras. Especificamente, às pessoas que receberiam bolsas, a página disponibilizou os termos de compromisso do/a bolsista de coordenação de área, de iniciação à docência e de supervisão.

O apoio financeiro para a execução dos projetos aprovados na chamada pública foi outro tópico modificado e que merece considerações. O recurso anual de custeio, designado na versão retificada do Edital publicado em 2012, de R\$750,00 por licenciando/a, na versão atual foi reajustado para R\$250,00 por bolsista ID. A diminuição no valor da base de cálculo, embora não tenha sido explicitada na Portaria, inicialmente, pode apontar para maior controle dos investimentos ou indicar um desmonte do programa. Porém, alinhamos com a suspeita de ser esta foi uma estratégia para a sua própria validação nos discursos docentes, uma prática que o levaria ao reconhecimento por outros grupos da necessidade de sua continuidade.

Apesar de o PIBID diminuir os investimentos, a sua capacidade subjetivadora continuou nos documentos para sustentar a produção de tipos específicos de indivíduos abordados aqui. Neste exercício do governo, direciona as suas intenções para o número de licenciaturas aptas a participarem dos seus Editais. Enquanto Física, Química, Matemática e Biologia foram priorizadas em 2008, no ano seguinte, as referidas áreas ganharam a companhia da Filosofia, Sociologia, Letras-Português e Pedagogia. Ainda foi possível inscrever “licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio” (Brasil, 2009, p. 5). Nesse contexto, o PIBID inicia o processo de criar possibilidades de diálogo entre cursos de diferentes áreas.

Foram descritos, então, os níveis e as licenciaturas que poderiam participar.

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 (Brasil, 2009, p. 5).

Chamou-nos a atenção o dizer “demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região”, como possibilidade de as instituições inserirem outros cursos que não foram contemplados na descrição do Edital. Com isso, o PIBID amplia a justificativa para inserir cursos, não apenas pela carência de licenciandos/as, e sim olhando para outros aspectos sociais. Mais do que isso, entendemos como uma possibilidade de regular as condições de existência entre licenciaturas de áreas distintas, em benefício do

seu fortalecimento na disputa pelo campo formativo. Convocar outras licenciaturas para somarem-se àquelas que já faziam parte dos instrumentos do PIBID contribui para as justificativas que o programa aciona na sua manutenção.

O governo no PIBID é visto, nesse momento, ao se posicionar estrategicamente com licenciaturas de áreas diferentes, impondo condições às instituições, para avaliar qual curso merece mais atenção ou, até mesmo, quais são mais importantes para a submissão no Edital. No seu modo de governar, o programa cuida de que todos os cursos tenham a possibilidade de fazer parte do PIBID, considerando “indistintamente, como subprojeto: a) cursos de licenciatura ofertados na sede; e b) cursos de licenciatura ofertados nos *campi*” (Brasil, 2009, p. 5). Em ambos os casos os cursos devem contemplar

[...] a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e para a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo (Brasil, 2009, p. 5).

Essa publicação do PIBID aciona a multiplicidade de áreas em que os projetos podem estar voltados, e se dispersar pela Educação Básica Regular, Especial, de Jovens e Adultos, Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo, evidenciando uma tática própria da condução. Tática aqui entendida como uma “combinação de forças que possibilita atingir objetivos, metas ou um ponto idealizado” (Traversini; Fabris, 2016, p. 795). Apesar dessas autoras terem analisado “algumas estratégias de regulação da vida escolar contemporânea” (Traversini; Fabris, 2016, p. 792), e não tratarem especificamente do PIBID, o que elas discutiram no texto contribui para a nossa análise, no sentido de estratégias utilizadas para o governo de sujeitos.

As táticas que o PIBID movimenta foram estendidas para o posto que os indivíduos devessem executar e, ao atribuir-lhes a função de coformadores em parceria com professor/a coordenador/a de área (professor/a de instituição superior), localiza-os em posição estratégica nos discursos. Alguns desses podem ser evidenciados na publicação de Guimarães e Rolkouski (2018), os quais embora trabalhassem com a Análise Textual Discursiva, identificaram tipos de supervisores e os chamaram de atores e atrizes. Para eles, há supervisores que servem de modelos aos graduandos/as iniciantes; apresentadores/as da realidade escolar; orientadores/as das ações escolares; aqueles/as que participam e orientam as atividades acadêmicas (Guimarães; Rolkouski, 2018). Todas as características citadas aproximam-se das prescrições e expectativas postas nos documentos aqui analisados.

Assim, em conjunto com as escolas da educação básica, vistas como “protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas” (Brasil, 2009, p. 3), supervisores e supervisoras desempenharão papéis essenciais para o andamento das propostas. E para o seu desenvolvimento as instituições teriam o prazo de 24 meses, uma recomenda-

ção mantida no Edital de 2010 e 2011. Entendemos que isto consiste em um ciclo onde seja possível desenvolver as atividades e avaliar como está o andamento do que foi planejado para que problemas do aprendizado sejam resolvidos.

Este papel atribuído aos coformadores é importante para dar visibilidade às escolas no processo de resolução de tais problemas, e ainda possibilitar vivências aos graduandos/as. O destaque na fala acima, do papel da escola como aquela que tem resultados a atingir (Rehem, 2014), está em consonância com o que o Ministério da Educação (MEC) deseja alcançar para a formação do seu público discente. É papel da escola, atuar na relação entre a aprendizagem escolar e trabalho “tendo em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional” (Brasil, 1998, p. 44).

Cabe a esta instituição, apoiada por competências, inserir os/as jovens na vida adulta, mediante um ensino que evita a compartimentalização e incentiva “o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000, p. 4). Os Parâmetros dessa época ainda apontaram ser necessário “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos”. Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem que a escola estruture seu projeto político-pedagógico, com a finalidade de consolidar “o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” e “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (Brasil, 2012a, p. 1).

Esse contexto e, principalmente, “os resultados estatísticos de avaliações de larga escala estão a direcionar os investimentos realizados nas práticas de formação inicial de professores” (Oliveira, 2015, p. 83). Consequentemente, as escolas são tomadas como parceiras e docentes como sujeitos que atuarão diretamente com alunos/as na busca dos objetivos. Assim, escola, professores e professoras traduzem as verdades instituídas nos arquivos oficiais que o Ministério publica, com a intenção de mostrar os caminhos a serem seguidos. Isso consiste em um ato de governar os adolescentes a atingirem a formação pessoal e escolhas profissionais.

4 O PAPEL PRODUTIVO DO PIBID NA POLÍTICA NEOLIBERAL

Nos últimos parágrafos a análise apresentou o discurso que o Estado aciona para a significação da docência, sendo papel da escola a solução de seus problemas, a melhoria dos índices das avaliações nacionais e como formadora de indivíduos aptos ao mercado de trabalho. Com tais exigências impostas pelo Estado e, especificamente, pelo MEC, as citadas instituições refletem nos tipos de sujeitos supervisores/as fabricados pelo PIBID, o qual conduz tal produção, sob a perspectiva dos interesses que o Estado intenciona. O discurso docente abordado aqui constrói um programa que aciona em seus objetivos a vontade de estabelecer-se nas políticas de formação, conforme os excertos abaixo.

É objetivo do PIBID, promover a qualidade da educação básica; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; 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; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (Brasil, 2007).

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (Brasil, 2010).

O que está em discussão não é uma relação de superioridade do Estado (Ministério), para os programas de formação, às escolas e aos seus profissionais, mas uma intencionalidade da razão política na intrincada rede do poder. Uma trama “em que as situações concretas se estabelecem, buscam satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades” (Veiga-Neto, 2016, p. 123). Para isso, as publicações do PIBID atuam na “positividade [...], como uma propriedade de um fenômeno” (Veiga-Neto, 2016, p. 123), que funciona para fabricar algo. É uma prática que atua nas próprias relações sociais para conduzir o seu público a determinados objetivos, apaziguando com os propósitos da produção de saberes, a cidadania a preparação para o mercado de trabalho (Brasil, 1998; 2000; 2012a).

Esta visão de Estado como guia fica disseminada em algumas das suas estratégias, por exemplo, no PIBID, o qual foi pensado estrategicamente para atuar na formação docente com a distribuição de bolsas. Inclusive, as “bolsas” que constituem o seu nome não foram pensadas para submeter e destruir os indivíduos, mas como um poder, “uma ação sobre as ações [...], de modo que aquele que o receba, aceite e tome como natural, necessário” (Veiga-Neto, 2016, p. 117). Nesta acepção, o Estado, para melhorar os seus índices, busca com o PIBID a marca de formador com modelos de sujeitos “que deram certo e que podem ser tomados de um banco de ‘boas práticas’” (Traversini; Fabris, 2016, p. 798, destaque das autoras). Assim, é preciso o cuidado em não fortalecer a premissa de que os modelos previamente testados sirvam para apontar o tipo de docente a ser reconhecido (Traversini; Fabris, 2016).

Perspectiva que fortalece o sentido de jogo na produção de indivíduos, em que tais discursos, como professor-exemplo, professor-orientador, produzem subjetividades no espaço de posições de sujeitos. Tais modelos são produtivos, também, à política neoliberal¹¹

11 Este conceito é entendido a partir da teorização foucaultiana, em que, tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo são “conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (Lopes, 2009, p. 154).

de formação do profissional para um novo mercado (Brasil, 1998). No discurso neoliberal, o enunciado de “como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 16), tem efeitos na remodelação das subjetividades, instituindo a competição entre as pessoas assalariadas ou não, justificando as desigualdades e provocando mudanças diretas nos indivíduos.

Nesse cenário neoliberal, ao PIBID é requerido o papel que, por ora, foi atribuído apenas à escola, “incumbida da formação desse sujeito necessário ao sistema e à nova configuração do mundo do trabalho” (Miguel; Tomazetti, 2013, p. 7). Modelo evidente nas políticas públicas e que comanda as relações econômicas mundiais “há quase um terço de século” (Dardot; Laval, 2016, p. 16) e que, o qual, na educação, requer professores/as que possam continuar na formação, desenvolver aulas diferenciadas e ter um perfil que sirva de modelo aos que estão iniciando na carreira. Maneiras de contribuir para que a escola possa obter os resultados pensados para a formação de alunos/as.

Ao publicar nos documentos o que pretende para a docência e como irá financiar os caminhos que os sujeitos devem buscar, consideramos tal ação como uma arte de tornar lógica a sua prática governamental. Nesta, entra em jogo o discurso da razão mundial, “no sentido de que vale de imediato para o mundo todo” (Dardot; Laval, 2016, p. 16), uma perspectiva em que indivíduos bem-preparados estarão aptos a enfrentar o competitivo mercado de trabalho. Assim, seus documentos, na perspectiva da qualidade total, atuam na governamentalidade neoliberal e tentam produzir indivíduos que estejam no bojo das suas acepções, onde “a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189).

No discurso da valorização de professores/as, o PIBID sustenta a perspectiva da governamentalidade neoliberal, inventando, com as suas tecnologias de governo, sujeitos e maneiras próprias de conduzi-los. Estas tecnologias contribuem para que no processo de subjetivação (Fimyar, 2009) pibidiano, a fabricação ocorra e o programa consiga instituir as suas verdades, ainda que esteja diante de outros programas acionados pelo Estado na valorização docente. Nesse contexto, entre os meses de março a setembro de 2018, a CAPES publicou o Programa Residência Pedagógica (RP), com o Edital nº 7 e duas retificações, e as Portarias nº 45 em março (retificada em setembro) e 158 no mês de agosto.

O Programa RP apresentou-se para a sociedade na Portaria CAPES 45/2018, como mais uma estratégia desta instituição na disputa pelos discursos de valorização da docência, fortalecendo a continuidade. Foi informado pelo MEC que o PIBID passaria por uma modernização (Brasil, 2017) e a primeira foi a criação da Residência. As instituições foram demandadas a se manifestarem descontentes com tal iniciativa, socializando que este novo programa não era significativo à formação, e como um efeito dominó na educação, teria-

mos “professores medianos, aulas medianas, ensino mediano, novos alunos medianos e um país inteiro com Ideb mediano” (APUFPR, 2018)¹².

Ora, se a Residência foi lançada e já caracterizada como programa que não atendia aos anseios da comunidade educacional, não seria possível apoiar este tipo de ação, uma vez que não se sabe o que de fato é a Residência Pedagógica, pois “[...] não foi apresentado um projeto completo para que possamos compreendê-la”. E se desde o início nada é claro, questionamos mais uma vez: Quais são as chances de um resultado positivo?” (APUFPR, 2018). Novamente, o PIBID se reestabelece no discurso, objetivando pessoas que presenciaram ou fizeram parte diretamente das suas atividades a se posicionarem “[...] tristes, porque o PIBID é fantástico, escola, alunos, professores e universitários foram modificados com ele. Mas, infelizmente, no Brasil não se investe em educação, o que significa empobrecer o futuro”, lamenta (APUFPR, 2018).

Para que o cenário demandasse posições favoráveis aos dois programas, na disputa pela valorização da docência, a CAPES expõe dados que produzam verdades acerca de suas ações. Foram 281 instituições de ensino superior (IES) que tiveram documentação habilitada no PIBID, no Programa de Residência Pedagógica, 241 IES com projetos aprovados. Ressaltou que, somados, os programas ofertaram 90 mil bolsas em cursos de licenciatura (Brasil, 2018a)¹³. Com isso, as verdades instituídas pelo PIBID podem ser provocadas, pois a tentativa de estabelecer a Residência no processo de formação docente não é um elemento novo. A primeira discussão nacional sobre o tema ocorreu em 2007, “com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) que admitiu ter se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria” (Silva; Cruz, 2018).

Apesar das discussões, nesse período, envolvendo os dois programas, o PIBID continuou com a sua produção de sujeitos, acionando maior comprometimento das instituições com a formação de docentes; as escolas de educação básica continuam protagonistas para as atividades do PIBID, no sentido de espaço para conhecimento da rotina escolar pelo/a estudante iniciante na docência, e reflexão dos/as professores/as coformadores/as. O que se segue na discussão foi utilizado para dar maior visibilidade ao papel de governo exercido pelo PIBID, acionando a estruturação das instituições como ferramenta potente para manutenção da formação institucionalizada.

Naquele momento, as IES foram convocadas a se estruturarem em nome do fomento e acompanhamento da “formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os

12 **Fim do PIBID e Residência Pedagógica:** queda com efeito dominó na educação. 2018. Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR) - seção sindical do ANDES-SN. Disponível em: <https://apufpr.org.br/fim-do-pibid-e-residencia-pedagogica-queda-com-efeito-domino-na-educacao/>. Acesso em 01 ago. 2019>.

13 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** PIBID e Residência Pedagógica anunciam resultado preliminar. 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8869-pibid-e-residencia-pedagogica-anunciam-resultado-preliminar>. Acesso em 01 ago. 2019.

programas de estudos, e pesquisas em educação” (Brasil, 2017). Somada a este texto, a CAPES informa que é preciso considerar,

[...] as diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE); a importância da formação de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País; a necessidade de articulação dos programas de formação de professores para educação básica na Instituição de Educação Superior (IES) como estratégia de valorização das licenciaturas e da pesquisa em formação de professores da educação básica; a essencialidade da articulação das IES com a escola básica para a elevação da qualidade da formação de professores da educação básica no País; que o aperfeiçoamento da gestão e a aplicação dos recursos e das bolsas concedidos no âmbito dos programas e projetos de formação de professores da educação básica é uma ação estratégica para a efetividade do processo de fomento e indução (Brasil, 2017, p. 1).

A partir do que foi dito, alerta, no Art. 1º, que as instituições devem explicitar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) o seu comprometimento com as considerações e exigências da Portaria. Nesse modelo, a política institucional de formação de professores/as para a educação básica deve ser instituída por meio de uma instância organizacional. Nela, constará um colegiado estruturado

[...] por representantes das redes de educação básica, dos programas de formação de professores, das licenciaturas em suas diferentes áreas, da extensão e da pós-graduação que atuam na formação de professores da educação básica, admitido outros representantes, visando promover a articulação dos cursos de licenciaturas, dos programas e dos projetos, a aplicação de recursos e a concessão das bolsas de acordo com os regulamentos das instituições de fomento (Brasil, 2017, p. 1-2).

A instituição deve atender a esta premissa e ainda criar uma infraestrutura administrativa para apoiar a implementação das decisões do colegiado e a realização das atividades de gestão e execução de recursos e bolsas. Na luta pela valorização daquilo que o governo entende ser necessário, foi preciso dizer que a função da estrutura se relaciona com as bolsas, as quais são preponderantes para a continuidade das ações e visibilidade do PIBID na sociedade. Esta ação é bem própria do governo que o PIBID exerce, “fazendo com que este se coloque e se justifique frente à população e frente aos públicos que se formam no interior dela” (Lopes, 2009, p. 154). O atendimento das exigências deve ser comprovado quando da submissão do projeto a ser fomentado pela Capes, a partir de 31 de dezembro de 2019.

A chamada da CAPES em 2018, e a posterior publicação dos resultados revelou que os sujeitos envolvidos se mobilizaram e submeteram as propostas, viabilizando o PIBID e não a sua negação. Entendemos que o dito pela Portaria supracitada teve efeitos, uma função (Foucault, 2015a) que refletiu sobre as verdades e estratégias que o PIBID já havia

socializado, com as suas técnicas polidas de governmentação, por exemplo, a distribuição de bolsas. É uma estratégia de centralização da política governista, que entra em debate com o PIBID em diferentes discursos, como o discurso da valorização docente, da política assistencialista da distribuição de bolsas e dos processos de elevação da qualidade educacional.

A ideia demasiadamente prescritiva da CAPES para formação inicial e continuada encontra no PIBID o lugar para a que a formação esteja conectada a coisas fixas, que são dadas de maneira prévia. Estas estão constituídas como se a significação estivesse diretamente relacionada às coisas, como orientou Foucault (2014). Ora, se pensamos em sujeitos produzidos e não dados, a significação que adotamos se organiza como um processo, algo móvel e não fixado. Assim como descreveu Morais (2016), a formação e cada palavra que a compõe deve fugir da imutabilidade de saberes e de verdades constituídas, por outro lado, é entendida como fluxo de possibilidades e impossibilidades e não definição de como ser professor/a.

Na estratégia em que o PIBID atua, os saberes são escolhidos e definem os caminhos para a atuação de docentes no programa. Contudo, ressaltamos que não dialogamos com este modo de pensar para o conceito em tela. A “formação seria o processo contínuo que acontece a partir do momento que começamos a nos munir de ferramentas que nos permitirão experimentar o mundo e atribuir significados a ele” (Morais, 2016, p. 104). Com os documentos, o programa está implicado na fabricação de determinadas subjetividades e atreladas à maneira em que o programa pensa a formação docente. O programa regula as ações dos/as supervisores/as e produz um modo de viver tal formação.

Todas as estratégias pensadas pela CAPES procuraram fazer com que seus programas de valorização da docência pudessem circular nos referidos discursos e apontarem para modos integrantes da maquinaria de um governmentação econômico. Tem-se aqui “a arte de governar [...] como a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia, [...], designada como um nível de realidade, um campo de intervenção” (Foucault, 2015a, p. 283), onde por diferentes processos, busca-se um fim conveniente aos programas e às pessoas envolvidas.

5 CONSIDERAÇÕES

Na incursão que fizemos, foi possível conhecer em quais discursos o PIBID aciona ferramentas, para produzir efeitos na sua própria continuidade, principalmente, na luta para a significação da docência, e para a produção de sujeitos do PIBID. Tudo isso, é disseminado, estrategicamente, como uma forma de governo na produção de subjetividades, as quais concorrem na condução de modos de ser e de se movimentar no programa. Foi um exercício de análise, onde encontramos e selecionamos positivamente dos discursos que o programa investe acerca da formação de professores/as e desses sujeitos.

A análise demonstrou uma reconfiguração das práticas discursivas em que se inserem a formação de professores(as), colocando em movimento, através das formulações documentais, discursos da qualidade, da inovação, da experimentação em uma política de formação neoliberal. Um modelo que está cada vez mais atrelada às competências, aos *rankings*, aos sujeitos que possam empreender e serem empreendedores de si mesmo (Dal'igna; Fabris, 2015). Nesse sentido, a produção de supervisores/as úteis à manutenção do PIBID e ao seu papel de bom programa formador foi veiculada com algumas ferramentas estratégicas.

Entraram na cena a distribuição de bolsas, de recursos às instituições, a colaboração, o comprometimento, a estruturação das instituições, como ferramentas úteis à vontade de verdade na produção de tipos de supervisores/as específicos. Tudo isso concorreu para que o programa, além de formador, fosse considerado como aquele que eleva a autoestima e incentiva os sujeitos a continuarem no processo de formação.

Para tal consideração, foi preciso que o PIBID exercesse o governo e provocasse a reverberação das suas verdades nas pessoas envolvidas, mesmo em situações duvidosas sobre cortes de bolsas, a continuidade do PIBID, ou quando esse programa entra na disputa com a Residência Pedagógica. Com a narrativa que construímos a partir do que foi dito pelo PIBID em seus documentos, podemos considerá-lo como uma estratégia pedagógica de governo. O Programa trabalha selecionando discursos potencializadores da produção e do controle de sujeitos, e para a melhoria da qualidade e da valorização da formação docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BRASIL. 2000. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC, Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. 2007. **Apresentação do Pibid 2007**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 12 abr 2019.
- BRASIL. 2009. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID**. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. 2010. **Portaria nº 72-2010**. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. 2012. **Edital CAPES Nº 011 /2012 – PIBID**. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. 2012a. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2012a.
- BRASIL. 2013. **Edital 061/2013**. Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência. Seleção de projetos institucionais de iniciação à docência. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. 2013a. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. 2014. **Ministro anuncia criação de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/1842-blank-24980905>. Acesso em: 05 jul 2019.
- BRASIL. 2014a. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Volume I. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. 2016. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. 2017. **Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

– CAPES, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_PORTARIA_158_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. 2018. Pibid. **Editais e Seleções**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 11 abr. 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**. São Leopoldo-RS. v. 19, n. 1, janeiro/abril 2015, p. 77-87. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07/4574>. Acesso em 27 set. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade liberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci T. Werner; PREDIGER, Nathalia. O Pibid e a dimensão afetiva: perspectivas do professor supervisor. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.26, n.1, jan./abr./2019. p.192-222. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48833/26034>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FABRIS, Elí Henn; OLIVEIRA, Sandra. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.19, n.39, p. 429-448, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193528369010.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

FIMYAR, Olena. Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. **Educate**. Special Issue, march 2008, p. 3-18. Disponível em: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/143/157>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. Aula 1º de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 117-153.

FOUCAULT, Michel. Aula de 8 de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 2008a. p. 155-180.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dez. 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 363-406.

FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade”. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, v. IV**: estratégia, poder-saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel de Barros; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p. 275-298.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGzbB-3j7bHXm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2019.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução Vânia Paganini Thurler. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: versões críticas. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, Enderson Lopes; ROLKOUSKI, Emerson. Supervisores do Pibid: Contribuições para a formação de futuros professores de Matemática. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/11133/8561>. Acesso em: 08 jul 2019.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 139-146.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**. 34, v.2, p. 153-169, mai/ago, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. A experimentação científica e o ensino experimental em Ciências e Biologia. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-116.

MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/50932/31724>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, Martha et al. (Org.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p. 153-170.

MORAIS, MARCELO BEZERRA. Foucault e a história da formação de professores de matemática: aproximações e contribuições. In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática. 3., 2016. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5DpC2qycWMjMmpPQUxDdWFTR0E/view>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RIVELINI-SILVA, Angélica Cristina; OLIVEIRA, Moisés Alves. Ser professor no pibid: espaços e dispositivos de formação. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/busca.htm?query=Ser+professor+no+pibid>. Acesso em: 27 abr. 2018.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_191. Acesso em: 02 maio 2018.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, s. l., v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a05v27n94.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

REHEM, Hipácia. **Formação de professores de Biologia**: Programas Institucionais e Práticas Cotidianas. In: BARZANO, Marco Antônio Leandro (et al.) (Org.). **Ensino de Biologia**: experiências e contextos formativos. Goiânia: Índice Editora, 2014. 43-50 p.

RIGUE, Fernanda M.; CORREA, Guilherme C. Uma problematização da emergência das Metodologias do Ensino de Ciências Naturais no Brasil. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, 30(Contínua), e015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/70378>. Acesso em: 16 abr. 2024.

RIVELINI-SILVA, Angélica Cristina; OLIVEIRA, Moisés Alves. Ser professor no pibid: espaços e dispositivos de formação. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/busca.htm?query=Ser+professor+no+pibid>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SANTANA, Scheilla Bastos; BARZANO, Marco Antônio Leandro. Experimentação nos livros didáticos de Ciências de Carlos Barros da década de 1970: Enfoques curriculares. In: BARZANO, Marco Antônio Leandro. **Ensino de Biologia**: experiências e contextos formativos. Goiânia: Índice Editora, 2014. p. 195-208.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v.34, n.2, p. 187-201, mai/ago, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1994. 247-258 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: versões críticas. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TAYLOR, Dianna. Práticas de si. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Tradução Fábio Creder. Petrópolis-RJ: Editora vozes, 2018 [ebook].

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 792-813, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2450/showToc>. Acesso em: 03 set. 2019.

UESB. **Projeto institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação**: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.79-85, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 04 maio 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, 2010.