

Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Reality, transformation and celebration: discourses about the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship

Cristiane Carvalho de Paula Brito*

RESUMO: Ancorados no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa em interface com os estudos da Linguística Aplicada, visamos, neste trabalho, (i) investigar atravessamentos discursivos em textos acadêmicos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em diferentes licenciaturas; (ii) analisar os mecanismos discursivos que permitem a emergência e o silenciamento/apagamento dos sentidos; (iii) problematizar representações acerca do ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si; e (iv) discutir as implicações dessa discursividade para a formação de professores. Nossas análises sugerem que as Instâncias Enunciativas Sujeitativas inscrevem-se nos discursos da realidade, transformação e celebração, obliterando não apenas o aspecto conflitivo e tenso inerente à prática docente, como também o caráter político que envolve programas dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Análise do Discurso. Linguística Aplicada. Representações.

ABSTRACT: Anchored in the theoretical-methodological scope of French Discourse Analysis in interface with the studies of Applied Linguistics, we aim, in this work, at (i) investigating the discursive inscriptions in academic texts about the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship in different teaching education courses; (ii) analyzing the discursive mechanisms which enable the emergence and the silencing/obliteration of meanings; (iii) problematizing representations concerning teaching and learning, teacher and student and the program itself; and (iv) discussing the implications of this discursivity for teacher education. Our analyses suggest that these Subjective Enunciative Instances inscribe themselves in the discourses of reality, transformation and celebration, obliterating not only the conflictive and tense aspect inherent to teaching practice but also the political nature which involves such programs.

KEYWORDS: PIBID. Discourse Analysis. Applied Linguistics. Representations.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 1996, p. 102).

* Doutora em Linguística Aplicada; Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007, é uma iniciativa governamental, que objetiva promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da educação básica, através da parceria escola-universidade e do desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos que insiram estudantes universitários nas escolas públicas brasileiras.

As instituições de ensino superior (IES) que têm seus projetos aprovados recebem bolsas destinadas a cinco modalidades de participação no programa. A saber: (i) estudantes de licenciatura; (ii) supervisor (docente da escola pública que supervisiona os bolsistas da licenciatura); (iii) coordenador (docente da IES que coordena subprojetos); (iv) coordenador de área de gestão de processos educacionais (docente que atua na gestão do projeto na IES); e (v) coordenador institucional (docente da licenciatura que coordena o projeto na IES).

Conforme explicitado no portal da CAPES¹, o PIBID visa:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Constituindo-se, pois, como uma política educacional, o programa instaura, por meio de discursividades, relações de poder-saber (des)veladas na tomada da palavra. E, nesse sentido, é nosso intento problematizar discursos construídos em textos acadêmicos que tematizem o PIBID, em diferentes licenciaturas, ancorados em uma perspectiva teórico-metodológica que contempla a interface da Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD) francesa, e se propõe a pensar os processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem, a partir

¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

de noções como as de sujeito, sentido, memória discursiva, intradiscurso, interdiscurso, alteridade, dentre outras.

Mais especificamente, visamos: (i) investigar os atravessamentos discursivos em textos acadêmicos sobre o PIBID, em diferentes licenciaturas; (ii) analisar os mecanismos discursivos que permitem a emergência e o silenciamento/apagamento dos sentidos; (iii) problematizar representações acerca do ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si; e (iv) discutir as implicações dessa discursividade para a formação de professores.

Ressaltamos que nos apoiamos na concepção de discursividade, conforme postulada por Guilherme (2009), a saber, como processo que considera a dimensão sócio-histórico-cultural e ideológica da produção de sentidos, no intuito de compreender “as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu ethos de atuação socioeducacional e profissional” (GUILHERME, 2009, p. 24).

Para dar conta dos objetivos propostos, organizamos o artigo da seguinte forma: faremos, inicialmente, uma breve discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam nosso estudo; em seguida, explicitaremos as condições de produção do *corpus* de pesquisa. Passaremos, então, a discussão dos gestos de interpretação empreendidos na análise do *corpus* e, finalmente, teceremos algumas considerações sobre a incidência dos discursos delineados na formação de professores.

2. Escopo teórico-metodológico: na teia do discurso

Sob a perspectiva da AD, teoria e metodologia se imbricam mutuamente, o que equivale a dizer que o analista do discurso empreende gestos de leitura do *corpus*, por meio da construção de um dispositivo de interpretação, que lhe permita trabalhar a materialidade linguística e a materialidade histórica, colocando os ditos em relação aos não-ditos ou a ditos em diferentes contextos sócio-históricos.

Ao situar nosso trabalho na perspectiva da interface da Linguística Aplicada e a Análise do Discurso francesa, propomo-nos a problematizar a incidência de discursividades que circulam no âmbito acadêmico-científico para os processos de formação de professores e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem. Para isso, partimos de um viés que postula a heterogeneidade da linguagem, concebendo-a não como mero instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, mas como sistema simbólico que constitui os sujeitos inserindo-os

em redes de sentidos, nas quais eles (se) significam. Dito de outra forma, é na e pela linguagem que o sujeito se constitui enquanto tal, que atribui sentido e organiza a ‘realidade’, que constrói identidades – sempre fluidas e moventes – para si e para o(s) outro(s). Linguagem que não é jamais ‘inocente’, pois sempre faz mais do que meramente denotar ou descrever (USHER; EDWARDS, 1996).

Ademais,

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 20)

Essa visão de linguagem, balizada pelo viés de uma perspectiva discursiva, nos permite mobilizar uma noção de sujeito perpassado pelo inconsciente, constituído no imbricamento da língua, da história e da ideologia, que não tem acesso ao processo que o leva a se constituir como tal, já que a ideologia e o inconsciente produzem um tecido de evidências subjetivas, levando o sujeito a ‘esquecer-se’ de que se fala dele e a ele antes mesmo que ele possa dizer ‘eu falo’.

Daí a formulação, por Pêcheux (1975/1997), da teoria dos dois esquecimentos. O esquecimento nº 1 refere-se à ilusão do sujeito de estar na fonte (de ser origem) do que diz, esquecendo-se de que suas palavras não são nunca (totalmente) suas, pois a língua (e a possibilidade de qualquer sentido) se inscreve na história. Por isso, afirma-se que o sujeito, antes de falar, é falado pela língua. O esquecimento nº 2, por sua vez, é do plano da enunciação e produz a ilusão da naturalidade entre palavra e coisa. Tais considerações nos são fundamentais, pois nos conduzem à compreensão de que, para fazer sentido, o sujeito precisa inscrever o seu dizer em discursos já constituídos, em redes de memória com as quais se (des)identifica ao enunciar.

A partir da extensão teórica proposta por Santos (2009), a fim de ressignificar a noção pecheutiana de sujeito, tomaremos os textos que compõem nosso *corpus* como *Instâncias Enunciativas Sujeitativas* (doravante IES). As IES marcam a oscilação, pelos sujeitos, entre lugares social e discursivo, ao serem interpelados a tomar posição, nos processos enunciativos, o que ocorre por sua inscrição – sempre movente – em formações ideológicas e discursivas. A

noção de IES “assume um caráter enunciativo-discursivo-distintivo-singularizador do papel do sujeito na realização linguageira” (SANTOS, 2009, p. 86).

A instância enunciativa sujeitodal envolve em sua constitutividade um *continuum* de inscrições discursivas em constante alteridade, além de uma memória de sentidos (conhecimentos, eventos, experiências, modelos e representações discursivas) que a perpassa enquanto manifestação-sujeito singularizada do e no processo interpelativo da realização linguageira (SANTOS, 2009, p. 90).

O discurso, por sua vez, definido por Pêcheux como efeito de sentido entre interlocutores, é concebido em sua dimensão de estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1983/2002), produzido no jogo material da língua e da memória. Assim, a compreensão de uma discursividade se dá pela investigação da emergência dos sentidos que irrompem entre a regularidade/sistematicidade da língua e a descontinuidade histórica, em movimentos de (des)estabilização.

Os discursos têm sentido à medida que se relacionam com outros discursos, com dizeres anteriores, com esta ou aquela memória discursiva e são sempre marcados pela alteridade, isto é, por sua exterioridade e historicidade constitutivas. Além disso, os processos discursivos são também orientados pelas formações imaginárias, isto é, pelo jogo de representações que os interlocutores fazem de si e do outro (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82).

Nosso olhar em relação ao *corpus* consiste em depreender como as IES produzem sentidos sobre o PIBID, a partir do imbricamento entre o intradiscurso (fio horizontal do dizer) e o interdiscurso (fio vertical, constituído pelos já-ditos, memória discursiva que sustenta os dizeres). Sentidos esses que vêm à tona não apenas pelo que se diz, mas também pelo que não se diz, pelo que se silencia e se apaga.

Quanto aos mecanismos de apagamento, concordamos com Santos (2009, p. 94), ao afirmar que

A constituição dos apagamentos discursivos é pressuposta numa filtragem de sentidos (economizados ou ressignificados), no processo enunciativo. Tal omissão de sentidos na realização linguageira toma lugar, quer por denegação, quer por um processo de opacidade sentidural, ocasionando, assim, uma redução do dizer. Trata-se, pois, de uma remoção voluntária/involuntária, portanto, dialética, que faz desaparecer do amálgama de significação os sentidos não convenientes às exigências da situação enunciativa. (destaque do autor)

Portanto, os apagamentos funcionam de forma a regular o processo de enunciação, marcado pela identificação dos sujeitos com determinadas formações discursivas, as quais, por sua vez, referem-se ao que pode e deve ser dito em uma dada formação ideológica, “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes” (PÊCHEUX, 1975/1997, p. 160).

Na esteira dessas considerações é que passamos a explicitar nosso gesto de interpretação em relação ao *corpus*.

3. Condições de produção do *corpus*

No intuito de investigar os discursos que têm emergido acerca do PIBID, em diferentes licenciaturas, analisamos, a partir de pesquisas em sites de busca na *web*², 15 textos acadêmicos publicados em periódicos ou anais de congressos, entre 2010 e 2013. Constituem nosso *corpus* textos das seguintes áreas: biologia (2 artigos); física (1 artigo); matemática (3 artigos); física e matemática (1 artigo); pedagogia (1 artigo); português (1 artigo); geral (não específico de uma licenciatura – 6 artigos).

Traçamos um percurso metodológico que nos permitisse descrever, interpretar e analisar o *corpus*, com base em dois eixos principais, a saber: 1. o eixo da configuração geral dos textos; e 2. o eixo da ressonância dos dizeres, na seção das ‘considerações finais’.

Quanto ao primeiro eixo elencado, observa-se que os artigos e ou anais de congressos, escritos basicamente por professores universitários e discentes bolsitas PIBID³, visam discutir as contribuições do programa para a formação docente e para o ensino-aprendizagem. De forma geral, tais IES:

- a) contextualizam o leitor acerca da situação da escola e da educação no Brasil, apontando a necessidade de se repensar um ensino relevante para a conjuntura atual, como se vê nas sequências abaixo:

(SD01) Assim, a educação escolar do Ensino Básico, necessita urgente focar seus objetivos para a construção de um saber autônomo, para que indivíduo se mostre capaz de analisar, criticar e organizar o conhecimento permitindo que este viva e conviva no ambiente com conhecimentos que foram construídos. (IES_1)

² A busca se deu a partir de termos e expressões como: PIBID, contribuições do PIBID, relato sobre o PIBID etc.

³ Encontramos apenas um texto escrito por professora da escola básica.

(SD02) Os *desempenhos recentes em testes nacionais e internacionais*, pelos alunos de distintos níveis de ensino, amplamente divulgados pela imprensa e comentados muito além dos muros acadêmicos, em análises que adentram o mundo jornalístico, acrescentam elementos ao elenco de *argumentos que urgem por maior qualidade no ensino*. (IES_4)

(SD03) Apesar dos “melhores” resultados alcançados pela educação brasileira nos últimos anos, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC) a *maioria das vagas ociosas nas instituições públicas de ensino superior corresponde aos cursos de licenciatura*. Tentando *impedir um colapso na educação brasileira*, o governo nos últimos anos vem criando programas de incentivo a formação docente/.../ (IES_9)

Os excertos evocam dizeres naturalizados sobre a precariedade da educação brasileira, reforçando o imaginário de que esta não possui qualidade, necessitando, portanto, urgentemente de intervenções e mudanças. Observe-se, por exemplo, a inscrição no discurso de autoridade (*desempenhos recentes em testes nacionais e internacionais*, na SD02) e os efeitos de totalização construídos por meio de expressões como *a educação escolar do Ensino Básico* (SD01) e *impedir um colapso na educação brasileira* (SD03), que conferem ao termo *educação* caráter de homogeneidade, como se fosse possível falar de educação no singular, desconsiderando-se todas as nuances que ela assume em um país como o Brasil. Tais mecanismos discursivos funcionam no sentido de elevar os argumentos apontados pelas IES ao patamar de indiscutibilidade, haja vista se apoiarem em um efeito de evidência.

- b) discutem a formação do professor, tecendo críticas em relação à educação tradicional e/ou aos estágios supervisionados, realizados nas licenciaturas e ressaltando a necessidade de articular teoria e prática:

(SD04) No momento atual, há um *desafio constante de atualização* para o *professor que se encontra na prática escolar*, e que *nem sempre consegue suprir tal desafio*. (IES_1)

(SD05) *É inegável a crucialidade da formação docente* para que haja uma *melhoria efetiva na educação brasileira*, em todos os seus níveis. (IES_4)

(SD06) No que diz respeito à formação inicial, muitas das investigações têm apontado como *um dos problemas o fato de que os cursos de licenciatura não preparam o futuro professor para uma prática eficiente*, uma vez que *não os habilita a articular conhecimentos teóricos e práticos*. (IES_6)

(SD07) *A formação inicial de professores tem sido assunto de destaque nas discussões sobre melhoria da qualidade da educação no Brasil /.../ E uma das possíveis respostas ou possibilidades de melhoria dessa formação se refere ao fortalecimento da articulação teoria e prática, entre educação superior e educação básica e da ação-reflexão-ação. (IES_7)*

(SD08) *A distância entre os ambientes formativos, universidades e centros de ensino superior e os ambientes escolares reais que são as escolas de educação básica agudiza a incontestante inadequação das políticas de formação de professores no Brasil. (IES_8)*

Outro argumento amplamente utilizado, nos textos, refere-se à (má) formação dos docentes, cuja lacuna residiria, em grande medida, tanto na defasagem de conhecimentos e saberes daqueles que já atuam na área (SD04: *desafio constante de atualização*) quanto na falta de capacidade de professores pré e em-serviço para articular adequadamente a teoria e a prática (SD06: *os cursos de licenciatura não preparam o futuro professor para uma prática eficiente*). Dito de outro modo, a educação estaria no nível de ‘não-qualificação/não-qualidade’ em que se encontra devido ao fato de os professores adotarem perspectivas tradicionais de ensino e de não saberem trabalhar os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura.

Assim, cria-se uma dicotomia, em que se têm, de um lado, as licenciaturas, lugar da inovação e da teoria; de outro, a escola, lugar da prática, ainda que tradicional. No fio discursivo, essas instituições são retratadas como dois extremos, quase que incomunicáveis, colocados a *distância* (SD08) e o PIBID aparece, pois, como ‘ponte’ capaz de oferecer *possíveis respostas ou possibilidades de melhoria* (SD07), já que *é inegável a crucialidade da formação docente* para que haja uma *melhoria efetiva na educação brasileira* (SD05).

Cumprido salientar que os textos analisados também apresentam relatos das atividades desenvolvidas nos projetos, discutindo suas contribuições para a formação do professor e impacto nos processos de ensino-aprendizagem; e discutem pesquisas sobre as percepções dos participantes, utilizando-se, em termos metodológicos, de questionários abertos/fechados, análise de relatórios e diários de campos (observações).

Tendo feita essa contextualização geral, que, na textualidade de nosso *corpus*, serve para esboçar o pano de fundo que justifica a criação do próprio PIBID, bem como a discussão das atividades desenvolvidas nesse programa, em vários contextos, passamos, agora, ao segundo eixo de análise, a fim de proceder à investigação das ressonâncias dos dizeres sobre o PIBID, presentes na seção das ‘considerações finais’.

4. Olhares e (não) dizeres sobre o PIBID

Após o levantamento da configuração geral dos textos, procedemos ao gesto de leitura do *corpus*, a fim de delinear as ressonâncias de sentido e investigar os atravessamentos discursivos que sustentam as tomadas de posição das IES. Como já explicitado, as análises se dão a partir das relações entre o intradiscorso (materialidade da língua) e o interdiscorso, de forma a nos permitir entrever como as IES, a partir do crivo de sentidos, tomam posição diante do tema em questão, mobilizando diferentes discursos (memórias discursivas), que, por sua vez, constroem e consolidam imagens acerca do ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si que podem incidir nos processos de formação de professores.

Nossa opção por analisar as ‘considerações finais’ se dá pelo fato de que, nessas seções, as IES, após descreverem e discutirem projetos ou pesquisas desenvolvidas, explicitam seu posicionamento quanto ao PIBID, trazendo à tona suas percepções e avaliações acerca do programa, de forma geral. Todavia, tomamos os textos em sua unidade para compreender os mecanismos discursivos que atuam na emergência ou silenciamento dos sentidos.

Elencamos três discursos predominantes, nos dizeres presentes na seção das considerações finais dos textos, a saber: (i) o *discurso da realidade*; (ii) o *discurso da transformação*; e (iii) o *discurso da celebração*. Salientamos que tais instâncias de manifestação discursiva, que aqui separamos para melhor compreendermos o movimento de unidade e dispersão dos sentidos dadas as condições de produção da linguagem, se interconstituem e se interpenetram, no intuito de demarcar um lugar de legitimação para o PIBID.

4.1 Discurso da realidade

O discurso da realidade é recorrentemente evocado, pelas IES, para legitimar o PIBID como *instância que promove o conhecimento verdadeiro da escola*, ao colocar os licenciandos em contato direto com alunos, professores, materiais didáticos, sala de aula etc, em contraposição, por exemplo, às atividades feitas na universidade e, em especial, nos estágios supervisionados.

(SD09) Através da parceria com as escolas da rede pública, os bolsistas /.../ tiveram a oportunidade de *vivenciar o cotidiano da prática docente, conhecer a realidade*

das escolas, e também, tiveram a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas na intenção de buscar soluções para os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. (IES_2)

(SD10) Para eles, há grandes diferenças entre as disciplinas de estágio e as atividades realizadas no PIBID. O interessante é a visão de que, no PIBID, além de planejar e implementar atividades aliando teoria e prática, eles percebem a importância de refletir e avaliar os resultados a que essas investigações conduzem. (IES_3)

(SD11) A realização do PIBID que oferece a oportunidade de inserção, ainda na condição de acadêmico, em situação real na instituição escolar, se reveste de significado, pois normalmente essa situação só ocorre nos períodos finais do curso. (IES_5)

(SD12) Além de proporcionar a vivência em situações cotidianas que significam a concretude da escola, a participação em um projeto de pesquisa, da magnitude do PIBID, oportuniza o conhecimento da realidade institucional, com suas incompletudes, contradições, coerências e incoerências, e, principalmente, a verificação dos maiores obstáculos e desafios a serem enfrentados. (IES_5)

(SD13) Esse contato com o meio escolar real permite a reflexão crítica sobre as práticas docentes, sobre as teorias, conceitos e pressupostos teóricos que fundamentam as práticas. Concebendo teoria e prática como indissociáveis, percebe-se que oportunizar ao futuro educador o contato com a realidade profissional desde os primeiros anos do curso, viabiliza o processo de descoberta/construção e de incentivo à aprendizagem interdisciplinar, valorizando a ética e a sensibilidade nas relações. (IES_5)

(SD14) /.../ oportunizam aos licenciandos uma visão sobre a escola e a docência diferenciada daquela que normalmente lhe é inculcada na formação acadêmica, evitando que desenvolvam futuramente um estranhamento ao chegar à escola, o que normalmente é presente nos momentos de estágio, decorrente de uma formação para uma escola que não existe na vida real. (IES_6)

(SD15) Todavia, entendemos que essas dificuldades, ao serem conhecidas e analisadas pelos licenciandos, poderão contribuir para a construção de uma nova identidade do futuro professor, para a ressignificação de sua prática docente. Quem sabe uma prática pautada pelo compromisso ético e político com a aprendizagem dos alunos e que possa contribuir para a melhoria de vida e da sociedade da qual fazemos parte. (IES_7)

Atribui-se à ‘realidade’ uma noção inequívoca, do âmbito de um universo homogêneo, estático e controlável, um fenômeno ‘já-dado’, acima do crivo do sujeito. Ao tomar a ‘realidade’ como sinônimo de ‘experiência/vivência na escola pública’, investe-se esse significante, no fio discursivo, de efeitos de totalidade, como se a experiência de realização de

atividades em uma instituição escolar representasse todas as experiências que os sujeitos pudessem conhecer. Subtrai-se, assim, o caráter histórico e situado, inevitavelmente marcado pela linguagem, do constructo ‘realidade’.

Se a experiência/vivência na escola pública são da ordem do real, os outros contextos de atuação adquirem o *status* de falsidade ou artificialidade, que não *se reveste de significado* (SD11), já que desenvolveriam uma *formação para uma escola que não existe na vida real* (SD14), não viabilizariam o *processo de descoberta/construção* (SD13), a busca de *soluções para os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem* (SD09) ou a *verificação dos maiores obstáculos e desafios a serem enfrentados* (SD12).

Aproximando o graduando da realidade, o PIBID o prepararia para a prática docente, amenizando, inclusive, os futuros problemas que ele pudesse encontrar, o que, a nosso ver, consiste na tentativa de abafar os conflitos e tensões inerentes ao lugar de professor. Ademais, escamoteia-se a posição de entremeio do aluno pibidiano, obliterando o fato de que estar na posição de professor-licenciando demanda do sujeito atribuições bastante diferentes daquelas que o professor da escola pública precisa desenvolver. Vivenciar a ‘realidade’ como professor pré-serviço, sob a supervisão de um professor formador, não é o mesmo que fazê-lo do lugar do professor regente da turma, que, como tal, está imbuído de responsabilidades outras.

Desse modo, o discurso da realidade se sustenta em uma concepção de sujeito cartesiano, capaz de controlar o ambiente ao seu redor, de se preparar, de refletir sobre obstáculos e percalços da profissão, *evitando* inclusive um futuro *estranhamento ao chegar à escola* (SD14). Tal discurso também se pauta em uma concepção de escola, e consequentemente, de práticas de ensino, como algo estático e fechado, apagando o caráter de unicidade de qualquer evento enunciativo, isto é, o caráter de devir que marca a tomada da palavra.

Além disso, esse discurso apaga, a nosso ver, as relações de colaboração entre os sujeitos do processo educacional tão promulgadas no discurso pedagógico, colocando o professor no centro da resolução de problemas, como se a realidade do aluno fosse a única a ser ‘descoberta’, como se os obstáculos fossem apenas da parte do aluno, como se o estranhamento ocorresse apenas da parte do professor.

O discurso da realidade, frequentemente, circula, no âmbito pedagógico, por meio de enunciados como ‘deve-se ensinar a partir da realidade do aluno’, que, por sua vez, parecem fundamentar-se na noção de realidade como o conjunto de

‘conhecimentos/preferências/experiências possuído pelo aluno’. Ou seja, descarta-se o caráter ‘movente’ e fluido da realidade, seu caráter mesmo de inconclusibilidade e irrepetibilidade.

Não estamos descartando a validade da experiência vivida por esses sujeitos, mas tão somente ressignificando seu *status*, tendo em vista que não há ensino ou formação – na universidade, em programas como PIBID, nos estágios supervisionados – capazes de contemplar a multiplicidade de contextos a serem vivenciados pelos (futuros) professores. Trata-se, portanto, de conceber a ‘realidade’ sempre como ‘realidades’, as quais se (des)constroem, por meio da inscrição dos sujeitos em processos discursivos, dadas suas condições materiais, culturais e histórico-sociais.

4.2 Discurso da transformação

O discurso da realidade articula-se ao discurso da transformação de forma a legitimar o PIBID como *instância capaz de promover inovações e mudanças* nos processos de ensino-aprendizagem, na prática docente, na escola, na educação, de modo geral, ao propor a interação Universidade-escola:

(SD16) Os relatos das vivências de estagiários do PIBID na realidade escolar do Ensino Básico demonstraram inicialmente um *avanço* em relação à autoestima dos acadêmicos ao adentrarem na sala de aula que ao iniciarem as atividades *os mesmos sofriam de uma insegurança*, porém ao desenvolver atividades diversificadas tanto formais como as não formais, *ampliaram sua segurança no contexto escolar*. (IES_1)

(SD17) /.../ os maiores beneficiados com o programa estão os alunos da Educação Básica, uma vez que estes participaram de atividades pedagógicas que *se caracterizaram por suas ações criativas, pela ousadia e motivação, pela participação ativa, pelo trabalho em equipe e pelo diálogo constante entre professor, licenciando e aluno*. (IES_2)

(SD18) /.../ permite *reconstruir novas possibilidades à formação docente e construir novos caminhos que possibilitem uma formação docente humanizadora e emancipatória* /.../ (IES_4)

(SD19) /.../ o acompanhamento dos relatórios parciais permite considerar que as aproximações com a Educação Básica oportunizam aos licenciandos *uma visão sobre a escola e a docência diferenciada daquela que normalmente lhe é incutida na formação acadêmica* /.../ (IES_6)

(SD20) /.../ *programa inovador voltado à formação de futuros professores*. (IES_6)

(SD21) /.../ o Programa tem contribuído consideravelmente /.../ *professores com uma nova mentalidade sobre a educação e a prática docente.* (IES_7)

(SD22) A experiência vivenciada está produzindo uma prática de ensino, pesquisa e extensão que atende a uma *nova concepção de aprendizagem da docência /.../ contribui para propor novas relações na produção do conhecimento*, por considerar a realidade e as experiências docentes dos que vivem a vida escolar. (IES_10)

(SD23) Neste sentido, *os bolsistas desenvolvem um aprendizado voltado ao trabalho em sala de aula que evite um enfoque conteudista /.../* (IES_11)

(SD24) Para os bolsistas, uma das maiores contribuições é perceber que os *alunos do Ensino Médio* da escola atendida pelo PIBID *estão mais interessados nas aulas e melhorando a cada dia suas notas na disciplina.* (IES_11)

(SD25) /.../ as pessoas /.../ nesse Programa *só promoverão a transformação* pensada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para além da esfera educativa, se forem adotadas *novas perspectivas* em relação ao *convívio dos alunos com diferentes gêneros discursivos dentro e fora do ambiente escolar.* (IES_14)

(SD26) Percebemos a necessidade de possuímos características de futuros docentes pesquisadores, pois um *educador não pode parar no tempo /.../* (IES_15)

No intradiscurso, adjetivos como ‘novo/nova’, ‘diferenciada’, ‘inovador’, por exemplo, estabelecem um marco entre o ‘antes/depois’ PIBID, produzindo uma dicotomia, cujos efeitos funcionam de forma a legitimar o programa em detrimento de um passado supostamente marcado pela imobilidade e mesmice. Dicotomia essa perpassada por sentidos que ressoam dizeres sobre a educação brasileira oriundos do senso-comum, dos discursos pedagógicos, da mídia etc. e que impõem a urgência de um ‘novo olhar’, um ‘novo fazer’, uma ‘nova educação’.

A escola ‘pós-PIBID’ seria outra: trata-se de uma escola com *novas possibilidades e novos caminhos* (SD18), marcada por *ações criativas, ousadia e motivação* (SD17), por uma *nova mentalidade sobre a educação e a prática docente* (SD21) e por *novas relações na produção do conhecimento* (SD22), que se distancia de *um enfoque conteudista* (SD23) e faz com que os *alunos do Ensino Médio* estejam *mais interessados nas aulas e melhorando a cada dia suas notas na disciplina* (SD24). Enfim, é uma escola que passaria a experimentar um *avanço* (SD16).

A inscrição no discurso da transformação parece se apoiar na crença de que a possibilidade de mudanças, na esfera educativa, assenta-se, principalmente em atividades pedagógicas e métodos diferenciados e também na articulação entre docência e pesquisa. A

valorização de questões metodológicas escamoteia a relação subjetiva que perpassa a construção do conhecimento e que se estabelece de formas distintas, conforme a singularidade dos sujeitos. Singularidade essa compreendida, a partir de um sujeito, cuja constituição é sempre social e que se dá inevitavelmente na relação com o(s) outro(s)/Outro.

Nesse sentido, concordamos com Usher e Edwards (1996, p. 31), quando afirmam que,

a ênfase nos métodos e técnicas é, em si, um produto do discurso humanista da educação. Mais do que nunca, então, a educação precisa de um ceticismo crítico e de um grau apropriado de incerteza, enquanto atenção especial deve ser dada à necessidade de uma cuidadosa desconstrução das teorizações e discursos por meio dos quais a prática educacional está localizada⁴.

O discurso da transformação (como qualquer outro) significa e (faz) produz sentidos, pelas relações dialógicas que estabelece com outros. No caso, é justamente o seu avesso – o discurso da defasagem – que corrobora a legitimação do PIBID como instância transformadora, ao representar o professor da escola básica (e suas práticas) como sujeito que ocupa o lugar do não-saber (utilizar-se de metodologias eficientes ou refletir sobre a própria prática), não-ter (formação adequada), não-fazer (aulas inovadoras e motivantes) e a Universidade como incapaz de articular teoria e prática.

Optamos por denominar esse avesso de discurso da defasagem (e não de discurso da falta), pois o que se assume não é simplesmente que o outro não possua algo, mas que não o possui como deveria. Uma das definições do substantivo defasagem, no dicionário⁵, é ‘diferença de fase entre dois fenômenos periódicos, alternados, da mesma frequência’. Apesar de fazer referência ao campo da física, essa definição se ressignifica e produz sentidos, em nosso *corpus*, uma vez que, conforme apresentamos no primeiro eixo metodológico, boa parte dos textos evocam a memória discursiva já consolidada no imaginário social de que a educação no Brasil não funciona (aliás, a iniciativa do PIBID denuncia essa situação) e de que novas ações se fazem necessárias, haja vista as demandas atuais. Isto é, a escola (e seus sujeitos) estaria ‘fora de fase’, em outro passo/ritmo, daí a necessidade de uma intervenção relevante, pois é inegável que o *educador não pode parar no tempo* (SD26).

⁴ Nossa tradução do original: “The emphasis on methods and techniques is itself a product of education’s humanistic discourse. More than ever, then, education needs a critical skepticism and a suitable degree of uncertainty whilst close attention must be paid to the need for a careful deconstruction of the theorizations and discourses within which educational practice is located”.

⁵ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=defasagem>>.

Ao propagar a crença no ‘novo’, ‘diferente’, ‘inovador’, as IES obliteram o fato de que toda ‘transformação’ acontece em processos de (des)continuidades, perpassados por memórias discursivas que não se apagam, mas são ressignificadas em cada evento enunciativo. Os discursos que propagam polaridades (velho x novo, mesmo x diferente, ultrapassado x inovador) apenas corroboram o desejo de completude que nos constitui enquanto sujeitos de linguagem.

4.3 Discurso da celebração

A legitimação do PIBID parece alcançar seu ápice, por meio da inscrição dos dizeres no discurso da celebração, o qual eleva o PIBID ao patamar de um *programa essencial tanto para a formação docente, quanto para a melhoria da educação*, como se observa nas sequências abaixo:

(SD27) O PIBID representa um *momento indispensável à Formação Inicial*, ele evidencia a necessidade dos currículos de formação docente destinar maior tempo as práticas de ensino. (IES_1)

(SD28) Programas como este /.../ nos dá a certeza de que *estamos no caminho certo*. (IES_2)

(SD29) /.../ o programa *contribui significativamente para formação dos futuros professores e reacende a chama de seguir na licenciatura e de continuar na luta pela valorização do magistério*. (IES_2)

(SD30) Certamente o PIBID se constitui num *importante marco regulatório e estratégico*, pois, como tudo indica nos enunciados acima *contribuem para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas*. (IES_4)

(SD31) Sintetizando *os objetivos do Programa*, percebemos sem dúvida, que estes *são nobres*, pois visam não apenas diminuir a evasão nos cursos de licenciatura, sendo este um objeto talvez apenas superficial. Percebemos que *o mais importante é valorização do magistério e dos estudantes que optam pela carreira docente*, integrando educação superior com a educação básica, de modo a estabelecer *projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública*. (IES_9)

(SD32) /.../ *vem se destacando no cenário educacional do país* /.../ o Pibid já alcançou *resultados significativos*, como por exemplo, a *diminuição da evasão nos cursos de licenciatura*. (IES_9)

(SD33) Por fim, é importante destacar que os *estudantes/bolsistas acreditam ter dado um grande passo ao aprimoramento do próprio conhecimento*,

principalmente o acadêmico. (IES_10)

(SD34) */.../ as atividades desenvolvidas através do PIBID deixam belas marcas, que serão certamente notadas e farão a diferença no futuro da educação /.../* (IES_13)

(SD35) */.../ programas como o PIBID são de suma importância para o amadurecimento profissional e pessoal e, por isso, deve ser colocado em prática, se possível a todos os licenciandos /.../* (IES_13)

O discurso da celebração, marcado no uso de expressões como *momento indispensável* (SD27), *importante marco regulatório e estratégico* (SD30), *resultados significativos* (SD32), parece estabelecer um ‘cenário triunfante’ para o PIBID, criando um efeito de indispensabilidade, de evidência para a necessidade de seu desenvolvimento, a ponto, inclusive de se afirmar que *se possível todos os licenciandos* (SD35) devem participar do programa.

Esse efeito é corroborado pelos discursos sobre a precariedade da educação, amplamente divulgados pela mídia, e que vêm à tona, nas sequências, na recorrente menção à *luta pela valorização do magistério* (SD29), à *diminuição da evasão nos cursos de licenciatura* (SD32), enfim ao *futuro da educação* (SD34).

Associa-se a melhoria da educação sobretudo à formação do professor e, em especial, às suas ‘habilidades’ ou ‘competências’, as quais, no fio discursivo, pouco extrapolam os muros da escola. Isto é, o que parece estar em jogo é o *aprimoramento do próprio conhecimento, principalmente o acadêmico* (SD33), os *projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública* (SD31), enfim, o *amadurecimento profissional e pessoal* (SD35), que supostamente contribuiria *para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas* (SD30).

O discurso da celebração evoca, inclusive, a memória da educação como sacerdócio, por meio de expressões como *reacende a chama* (SD29), *objetivos nobres* (SD31), *grande passo* (SD33), *belas marcas* (SD34), que criam um efeito de harmonia em torno do PIBID, contribuindo para que se oblitere um dos aspectos cruciais, a nosso ver, na discussão sobre a educação brasileira: o desenvolvimento de políticas educacionais que visem à valorização, primeiramente, do profissional já em-serviço, por meio de melhores salários e condições minimamente dignas de trabalho.

5. Considerações finais

As IES, ao enunciarem sobre o PIBID, inscrevem seus dizeres em “já-ditos” acerca da formação docente e da educação brasileira que parecem naturalizados no imaginário social, corroborando mais do que sua simples contribuição, seu lugar de indispensabilidade ao (futuro) professor. Ao propagarem os discursos da realidade, transformação e celebração, os (não) dizeres acerca do PIBID, corroboram representações acerca de ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si que podem ser assim sintetizadas:

- representações sobre o ensino-aprendizagem: pautado na aplicação de teorias e fortemente dependente de métodos adequados
- representações sobre sujeito professor: centro dos processos de ensino-aprendizagem e defasado em relação às metodologias e teorias acadêmicas
- representações sobre sujeito aluno: sujeito passivo nos processos de ensino-aprendizagem
- representações sobre programa em si: promove o conhecimento verdadeiro da escola; promove inovações e mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e na formação de professores; e é essencial para a melhoria da formação de professores e da educação básica brasileira

As IES instauram discursividades que parecem não apenas obliterar o aspecto conflitivo e tenso inerente à prática docente, como também o caráter político que envolve programas dessa natureza. Não se trata aqui de adotar um ‘tom pessimista’ em relação ao PIBID, tampouco de negar que haja contribuições, mas tão somente de problematizar sua relevância e propósito dentro de um contexto político-social, e também pedagógico, mais amplo e complexo.

Há de se considerar, antes de tudo, que o significante ‘educação’ evoca sentidos diversos, perpassados por formações discursivas e ideológicas divergentes e contraditórias. Como bem pontua Sobrinho (2009), se, por um lado, a educação é essencialmente parte da vida social, advinda da necessidade de sobrevivência humana (em sua demanda por conhecimentos que supram a carência de alimentação, moradia, vestimenta, além de responder às práticas filosóficas e artísticas); por outro,

é preciso lembrar que ela também é histórica, já que é produzida por sujeitos históricos. E a educação da qual tratamos hoje é uma educação perpassada e constituída por contradições da sociedade capitalista, o que conseqüentemente produz tensões, nas quais os sujeitos se veem entre a submissão e a resistência às manobras da sociedade mercantil. Submissão porque o sistema capitalista precisa reproduzir seus valores, que se materializam nos discursos oficiais da *competência, da educação para a vida, para a cidadania e para o trabalho*. E resistências porque todo ritual ideológico possui falhas e o sujeito não se

deixa vencer sem lutar, sem se rebelar, quando se depara com as contradições. (SOBRINHO, 2009, p. 153)

A contribuição do programa na formação do professor e no cenário educacional brasileiro é asseverada não apenas pela inscrição das IES nos discursos que elencamos, mas também por mecanismos discursivos que tomam a linguagem em sua transparência: aceita-se, por exemplo, como unívoco, os dizeres de sujeitos, ao responderem a questionários, mas não se problematizam as condições de produção das investigações (como a relação entre interlocutores); apagam-se, em algumas pesquisas, as vozes dissonantes, tratando-as como não significativas, por serem quantitativamente pouco recorrentes; em alguns textos, não se apresentam dados mais substanciais para ancorar os relatos das atividades desenvolvidas etc. Além disso, silencia-se a voz dos professores da escola básica e se enfatizam os benefícios do programa para o professor em formação inicial ou para os alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, defendemos que não se trata de desmerecer o programa ou de desqualificar os projetos que sem dúvidas têm sido significativos, em vários contextos, e sim de problematizar dizeres que, ao ‘festivamente’ produzirem efeitos de transformação acerca do ensino brasileiro, podem funcionar para o não desenvolvimento deste, já que silenciam aspectos estruturais de ordem política, econômica e social.

Entendemos que o PIBID – como a formação do professor, de forma geral – pode se configurar como espaço para construção/ressignificação da docência, não simplesmente por oportunizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas ‘motivantes’ ou ‘inovadoras’, mas pela oportunidade de engajar a Universidade, a escola e a sociedade, como um todo, em posicionamentos políticos capazes de refutar o caráter evasivo (dos discursos, programas, intervenções governamentais) que há muito tem marcado nossa educação.

Assim, é preciso olhar com mais desconfiança para essas discursividades, no propósito de questionar dicotomias/dualidades (como ‘inovador’/‘tradicional’, ‘teoria’/‘prática’, ‘PIBID’/ ‘escola’) e, dessa forma, fortalecer os (futuros) atores que atuam na educação básica a partir da compreensão da conjuntura sócio-política-ideológica, que, inclusive, torna necessária a criação de programas dessa natureza. Aliás, cumpre ressaltar que ‘todo dualismo implica uma hierarquia como sua consequência inevitável’⁶ (USHER; EDWARDS, 1996, p. 44).

⁶ Nossa tradução do original: “every dualism implies a hierarchy as its inevitable consequence”.

Essas discursividades precisam ser problematizadas nos contextos de formação de professores, tendo em vista que podem impedir que o futuro professor veja a escola como lugar em que vozes (sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas) estão sempre em embate e que será entre contradições e dissonâncias que ele será interpelado a tomar decisões, a empreender tomadas de posição diante da multiplicidade/heterogeneidade que constitui os outros e ele mesmo.

Para finalizar, apontamos alguns questionamentos que nos parecem relevantes de serem respondidos em futuros estudos, levando inclusive em consideração os objetivos do PIBID. A saber:

- i. de que forma a inserção de professores pré-serviço nas escolas regulares, por meio de sua *participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador*, incentiva a formação de professores que queiram atuar, futuramente, em tais contextos?
- ii. é em razão de uma formação supostamente lacunar, em que a articulação entre teoria e prática não ocorre de forma efetiva, que faltam profissionais interessados na área da docência, sobretudo, na educação básica?
- iii. se é preciso *eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura*, é porque ela está abaixo do que se espera e, nesse sentido, qual é o padrão de qualidade – e quem o define – para esses profissionais?
- iv. colocados no lugar de desvalorização e defasagem, de que forma se espera que professores da educação básica atuem *como coformadores dos futuros docentes*?
- v. os bolsistas PIBID, egressos de cursos de licenciatura, estão atuando como docentes?
- vi. que sentidos ex-bolsistas PIBID, ocupando o lugar de professores regentes, atribuem à profissão?
- vii. em que medida os frutos produzidos pelo PIBID podem contribuir para que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais tomem posições que contribuam para a modificação do *status quo* de nossa educação?

Referências Bibliográficas

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis, Insular, 2008. p. 17-32.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUILHERME, M. F. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, vol. 1, n. 1, p. 23-41, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, Unicamp, 1997. p. 61-151.

_____. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

SANTOS, J. B. C. A instância enunciativa sujeitodal. In: _____. **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 83-101.

SOBRINHO, H F. S. Os andaimes suspensos do discurso nos alicerces do real. In: INDURSKY, F. I.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 147-160.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Post modernism and education**. 2. ed. Londres, UK, Routledge, 1996.

Artigo recebido em: 16.11.2015

Artigo aprovado em: 15.05.2016