

UM ESBOÇO CRÍTICO SOBRE “PARCERIA” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Elaine Fernandes Mateus*

RESUMO: Este texto investiga um conjunto de iniciativas adotadas pelo governo federal no campo da formação de professores entre 2007-2013. Os dados têm como base documentos oficiais publicados no *Diário Oficial da União* que tratam, direta ou indiretamente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no qual se realiza o conceito de parceria no cenário educacional como forma de governança sobre práticas de formação de professores. A abordagem crítica de análise de discurso permite argumentar que, por meio da representação de como deve ser a formação de professores, o referido Programa reformula práticas e posicionamentos sociais, possibilitando, por um lado, a criação de espaço híbrido com potencial transformador e, formulando, por outro, deslocamentos artificiais, não previstos e não objetivados em muitas das instituições de ensino envolvidas e, por essa razão, com potencial regulador. É nesta tensão que se situam as reflexões.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Sistema posição-prática. Formação de professores. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

* Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio na University of San Diego, Califórnia, USA, 2005. Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEL. E-mail: mateus@uel.br

A CRITICAL REVIEW ABOUT “PARTNERSHIP” ON TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This article investigates a set of initiatives on teacher education taken by the Brazilian Federal Government from 2007 to 2013. The data is based on official documents published at *the Official Gazette* **which** are related, directly or indirectly, to an Institutional Bursary Program for Initial Teacher Education that enacts the concept of partnership within educational domain as a governance strategy on teacher education practices. By means of critical discourse studies, it is argued that, once the aforementioned Program represents how teacher education has to be, it reformulates a position-practice system, opening up, on one side, the possibility for hybridity or third spaces with transformational potential, and leading; on the other, to the formulation of artificial (dis)positions, which are neither foreseen nor objectified **on** the practices of most educational institutions involved and, as such, with regulatory potential. It is within these tensions that criticism takes place.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Position-practice system. Teacher education. Institutional Bursary Program for Initial Teacher Education.

UN ESBOZO CRÍTICO ACERCA DE “COLABORACIÓN” EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN: Este trabajo investiga una serie de iniciativas adoptadas por el gobierno federal en el campo de la formación docente entre 2007-2013. Los datos se basan en documentos oficiales publicados en el Boletín Oficial que tienen que ver, directa o indirectamente, con el Pibid – un Programa Institucional de Becas para la Iniciación a Enseñanza (Pibid) que instancia el concepto de “colaboración” en el ámbito educativo como una forma de gestión de prácticas de formación docente. Una aproximación crítica al análisis del discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2003) permite argumentar que, a través de la representación de como debe ser la formación de docentes, el Pibid reformula el sistema posición-práctica asociado con la formación del profesorado, influyen en la creación de un espacio híbrido con potencial transformador, al mismo tiempo em que formula un sistema de (des) posiciones artificiales no previsto y no objetivado en muchas prácticas de las instituciones educativas involucradas y, por lo tanto, con potencial regulador. Es nesta tensión que se encuentran las reflexiones.

Palabras-clave: Análisis Crítico del Discurso. Sistema posición-práctica. Formación docente. Pibid.

INTRODUÇÃO

As três últimas décadas têm sido marcadas por movimentos nas práticas de formação de professores², entrelaçados aos processos de reestruturação social, cultural, produtiva. A compreensão do que é ser professor, de como se dá seu desenvolvimento e para que e a quem servem seus conhecimentos molda, e é ao mesmo tempo moldada, no mundo do trabalho material-simbólico, da atividade instrumental-intelectual, das práticas políticas, sociais e culturais – dentre elas, e de interesse neste estudo, a linguagem.

Estudos críticos do discurso têm longa história. Os trabalhos do Círculo de Bakhtin³, datados de 1920 e influenciados pela teoria marxista, já teorizavam a trama ideológica semiótica da sociedade. No entanto, foi somente a partir do final dos anos 1970, motivados pela necessidade de crítica da relação linguagem-poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), que pesquisadores da Europa Ocidental (FOWLER *et al.*, 1979; HODGE; KRESS, [1979] 1993; FAIRCLOUGH, 1989) e, mais tarde, da América do Norte (GEE, 1990) e da América Latina (MAGALHÃES, 1986; 2005; CALDAS-COULTHARD, 1993; PARDO-ABRIL, 2007), voltaram-se para a perspectiva crítica da linguagem. Na área da educação de professores em contexto brasileiro, destaco os trabalhos mais recentes de Papa (2008), Coracini e Ghiraldelo (2011), Magalhães (2012), Mateus e Oliveira (2014).

Neste esforço de diálogo transdisciplinar entre a análise de discurso crítica e a educação, este texto tem o propósito de oferecer uma narrativa⁴ possível do conceito de parceria, instanciado⁵ como modelo para formação de professores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A análise de parceria justifica-se (i) pelo caráter naturalizante do conceito e por sua crescente popularidade como solução consensuada para várias questões contemporâneas, dentre elas, a crise na educação; e (ii) pelo fato de que parcerias operam a favor de relações e de (dis)posições sociais que circunscrevem indivíduos e grupos, permitindo, assim, reflexões sobre agência como culturalmente forjada na participação em práticas sociais específicas.

A cadeia de textos que permite examinar parceria no interior do Pibid como conjuntura – isto é, como “um conjunto relativamente durável de pessoas, materiais, tecnologias e, assim sendo, práticas [...] ao redor de projetos sociais específicos”⁶ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22) – foi desenhada a partir de um levantamento de publicações do governo federal e inclui

Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Editais publicados entre 2007 e 2013 que dão pistas da futura existência do Pibid ou que tratam diretamente do Programa. Os exemplos ilustrativos neste texto são pequenas amostras desta complexa rede e mantêm relação estreita com os sentidos explícitos ou pressupostos de parceria.

Não é propósito deste estudo, portanto, figurar como um trabalho exaustivo e detalhado das políticas públicas na esfera educacional ou mesmo no domínio da formação de professores. De fato, o interesse está no compromisso de preservar e fomentar o diálogo, por meio da crítica como parte da vida social. Por esta razão, o trabalho filia-se à Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 1989, 1993a, 1993b, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) como base teórico-metodológica que orienta a concepção de linguagem como prática social, materializada linguisticamente nos textos.

Início a discussão a partir do conceito de parceria como elemento dominante das políticas recentes na área de formação de professores, em cenário mundial, para, depois, apresentar a análise crítico-discursiva como perspectiva que permite elaborar teoricamente os efeitos e os sentidos da relação entre estruturas, práticas e eventos sociais. Estas reflexões se ligam à dialética linguagem e sociedade, incluindo o sistema posição-prática (BHASKAR, 1998) como princípio epistemológico. Na sequência, apresento uma narrativa, dentre outras possíveis, do Pibid como estratégia de realização do conceito “parceria universidade-escola”. Argumento que o Pibid, por meio da representação de como deveria ser a formação de professores, projeta lugares, funções, regras e práticas, sendo capaz de reformular espaços híbridos (GUTIÉRREZ *et al.*, 1999) com potencial transformador. Ao mesmo tempo, o Programa projeta um sistema de (dis)posições artificiais, não previstas e não consolidadas nas práticas de muitas das instituições de ensino envolvidas e, por essa razão, com potencial regulador. É nesta tensão que se situam as reflexões e algumas implicações da parceria sobre as rotinas de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e da Educação Básica (EB).

Este texto é parte das produções gestadas no interior do Projeto *Práticas sociais de (transform)ação de professores/as de inglês: um olhar sob as lentes da análise de discurso crítica* e visa, ao final, compor um cenário que articule os três níveis da realidade social⁷, sendo esta discussão a que trata da camada mais abstrata das conjunturas que atravessam estas realidades.

PARCERIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ideia de que escolas e universidades deveriam trabalhar juntas a formação de professores não é nova. Há algum tempo, a literatura tem tratado disso, especialmente nos debates acerca de professores reflexivos (SCHÖN, 1987, 1988; ZEICHNER; TABACHNICK, 1991) e de professores pesquisadores (GIROUX, 1988).

Mais recentemente, essas discussões têm se dado com base no conceito de “parcerias universidades-escolas” (TEITEL, 2003).

Em estudo realizado no contexto da Inglaterra e do País de Gales, Furlon *et al.* (2000) investigaram práticas desenvolvidas após 1992, ano a partir do qual o governo do Partido Conservador decretou as parcerias como requisito obrigatório para todos os cursos de formação de professores. Apesar das nuances e idiosincrasias, os pesquisadores identificaram três modelos: a *parceria complementar*, a *parceria colaborativa* e a *parceria conduzida pela IES*.

A *parceria complementar* caracteriza-se como aquela em que universidade e escola têm responsabilidades fragmentadas, sem esforços sistemáticos que visem à integração ou ao diálogo. A integração, quando se dá, é por meio, especialmente, de licenciandos que transitam entre esses espaços. Em seu estudo, os autores consideram este o modelo presente nos documentos oficiais publicados pelo governo britânico.

O segundo modelo, aquele chamado de *parceria colaborativa*, caracteriza-se pelo compromisso com um programa educacional que permita aos licenciandos lidar com diferentes formas de conhecimento advindos da escola, da universidade e de outros contextos de relevância. Neste modelo, os participantes criam oportunidades para trabalhar juntos as etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas, valorizando e reconhecendo como legítimas as diferenças.

O terceiro e mais comum é o modelo da *parceria conduzida pela IES*, em que professores da educação superior assumem o controle e as decisões enquanto alguns poucos professores da educação básica figuram como ajudantes ou consultores.

Em todos os casos, os autores argumentam que parceria não é um mero conceito organizacional, mas uma prática que incorpora importantes dimensões epistemológicas e pedagógicas. Epistemologicamente, as parcerias assumem que escolas e universidades são instituições diferentes que oferecem, cada uma, um conjunto diferente de saberes e de práticas. Pedagogicamente, as parcerias

impõem arranjos próprios que impactam não somente naquilo que os participantes aprendem, mas, igualmente, nos modos como aprendem.

Em estudo posterior, realizado com dados a partir de 1997, quando o Partido Trabalhista assume o poder na Inglaterra, Furlon *et al.* (2006) constataram que, se por um lado, os modelos se mantiveram, por outro, o conceito de parceria foi expandido para comportar práticas de formação em nível de graduação e de pós-graduação, ora entre escolas e IES, ora entre escolas somente, ora entre escolas e instituições educacionais locais. Embora o quadro legal anterior tivesse se mantido, foram criados novos arranjos e estabelecidas novas regras que tornaram mais claras as responsabilidades das diferentes instituições e atores envolvidos. Os autores apontam que, assim como aquelas do Partido Conservador, essas “novas” políticas mantiveram as estratégias de gerenciamento público, com predomínio de um quadro regulatório baseado na inspeção, certificação e competitividade e uma abordagem regionalista com compromissos entre as iniciativas locais e o quadro nacional. No entanto, ao contrário de antes, a atual política de formação de professores naqueles países suprimiu a dimensão epistemológica, na medida em que as parcerias não necessitam mais envolver as IES. Para eles:

Os arranjos de parcerias deixam de ser previstos a partir da tarefa complexa de unir parceiros que oferecem acesso a diferentes concepções de conhecimento profissional. A complexidade e contestabilidade do conhecimento profissional são, deste modo, não mais vistas como central naquilo que é a parceria; o conhecimento profissional torna-se simplificado, achatado, é essencialmente a prática contemporânea nas escolas. (FURLONG *et al.*, 2006, p. 41)

Na mesma direção, Kennedy e Doherty (2012) analisaram a reforma pela qual passou a Escócia no final de 2010, com a promulgação de um relatório, pelo governo, com cinquenta recomendações voltadas a todas as etapas da formação docente. No cerne do documento, vigoravam princípios da “parceria universidade-escola” como alternativa para superação dos problemas que afetam a qualidade da formação de professores.

Segundo os autores, há pressupostos, não explícitos, a favor das parcerias, como promover maior coerência na progressão da carreira, articular a relação teoria-prática, oferecer maior consistência na qualidade da experiência dos licenciandos. Apesar disso, as parcerias incorporam o que chamam *panacéias políticas*, isto é, “soluções políticas que são promovidas, implícita ou explicitamente, como soluções cura-tudo voltadas a uma série de

questões” (KENNEDY; DOHERTY, 2012, p. 838). Eles sugerem que “parcerias universidade-escola” não são somente formas de governança, mas também de aprendizagem profissional.

Abordar as parcerias como forma de governança, implica o reconhecimento das relações entre reformas políticas, econômicas e sociais mais amplas vividas nas últimas décadas e as reformas no domínio educacional (ENGLISH; IRVING, 2007). As transformações nos modos de produção e consumo, nas inovações tecnológicas e nos limites entre o local e o global giram ao redor dos discursos sobre redes de cooperação, colaboração e coenvolvimento de diferentes parceiros. Essas transformações, associadas a ideias de “democracia participativa” e de “descentralização”, têm escala mundial, são disseminadas por meio de discursos, e postas em prática por meio de novas relações entre instituições, novos procedimentos e novas formas de ser e de identificar-se. É neste cenário que se faz relevante a presente análise sobre as parcerias, instanciadas nos documentos oficiais que tratam da formação inicial de professores, com foco nas questões discursivas.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Dentre as possibilidades para o estudo crítico da linguagem⁸, este trabalho busca, no diálogo com o modelo de ADC⁹, um engajamento com a crítica explanatória de práticas de formação de professores em suas relações com políticas educacionais neoliberais. Nesta seção, proponho uma discussão teórico-metodológica da ADC, que trata da realidade social, com base no Realismo Crítico (BHASKAR, 1998), e da relação entre estrutura, prática e ação social, a partir do sistema posição-prática como argumento epistemológico.

O ponto de partida deste estudo encontra-se no pressuposto de que políticas públicas definem um conjunto de possibilidades e de constrangimentos a partir do qual agimos e por meio do qual somos socializados de várias formas naquilo que é permitido e proibido pelas regras estabelecidas. Textos oficiais, como os que analiso, são, portanto, representações de mundo que posicionam práticas e pessoas de modos específicos, com base em valores e crenças legitimados por grupos específicos.

O conceito de prática social é central na ADC, que parte do pressuposto de que a vida social é feita de práticas definidas como “formas habituais, ligadas a lugares e tempos específicos, nas quais as pessoas empregam recursos (materiais e simbólicos) para agir

juntas no mundo. Práticas são constituídas ao longo da vida social – nos domínios especializados da economia e política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana”. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)

As práticas que medeiam as estruturas sociais e as ações dos indivíduos são, portanto, processos ativos de produção de textos e de mundos que articulam diversos elementos da vida social, dentre eles, o discurso. Isso significa reconhecer que as práticas são elas próprias articuladas em redes e seus aspectos internos são determinados por essas relações externas. Assim, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24) argumentam que “toda prática social está inserida em redes de relações de poder e potencialmente subordina os sujeitos sociais que nela se engajam, mesmo aqueles com poder ‘interno’”.

Em termos especificamente discursivos, Resende (2009) aponta dois conceitos que considera centrais para a discussão das relações causais entre estruturas, práticas e eventos sociais. O primeiro é o de *ordens do discurso*, que opera em via de “mão dupla” na relação de causalidade entre práticas sociais e textos. O segundo é o das representações discursivas, que, “em práticas sociais contextualizadas, podem ser identificad[a]s como mecanismos capazes de ativar ou bloquear poderes causais” (RESENDE, 2009, p. 24). A construção discursiva das práticas é parte da própria prática, isto é, os indivíduos sempre produzem representações sobre o que fazem como parte do processo de fazer. Os elementos discursivos das práticas sociais têm, portanto, efeitos sobre elas.

Ou seja, o discurso tem dupla função: as práticas são, em parte, discursivas – falar ou escrever, por exemplo, são formas discursivas de (inter)agir – e, ao mesmo tempo, discursivamente representadas. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 28) advertem para o fato de que, embora o discurso tanto represente quanto internalize, de certas formas, o que acontece em outros momentos das práticas sociais, a vida social não pode estar reduzida a ele. Tão significativos neste processo de explicação das realidades são outros elementos como relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos e instituições. É nesse aspecto que o sistema posição-prática se apresenta como princípio epistemológico.

O sistema posição-prática é

um sistema de conceitos designando o ‘ponto de contato’ entre agência humana e estruturas sociais. Tal ponto, ligando ação e estrutura deve ser *simultaneamente* durável e ocupado por indivíduos. Está claro que o sistema de mediação de que precisamos é aquele das *posições* (lugares, funções, regras, tarefas, deveres, direitos

etc.) ocupadas (preenchidas, assumidas, desempenhadas etc.) por indivíduos e aquele das *práticas* (atividades etc.) nas quais eles se engajam, em virtude de ocuparem estas posições (e vice-versa). (BHASKAR, 1998, p. 220-21)

Dissemos em outra oportunidade que:

Como princípio epistemológico, o sistema posição-prática torna possível entrelaçar os fios que tecem explicações para os eventos empiricamente capturados a partir das condições preexistentes e, com isso, gerar conhecimento sobre as realidades sociais investigadas na medida em que favorece escolhas que permitem analisar momentos de práticas posicionadas em suas relações de causalidade na reprodução e transformação da sociedade. Em outras palavras, favorece a atenção analítica que devemos ter nas relações sociais como base para as explicações. (MATEUS; RESENDE, prelo)

Assim, os textos como elementos dos eventos sociais concretos, são formas de representação do mundo social, ao mesmo tempo em que formas de ação capazes de provocar, potencialmente, mudanças sociais, como explica Fairclough:

Primeiramente, textos podem acarretar mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas por meio deles), em nossas crenças, nossas atitudes, valores e assim por diante. Eles também têm efeitos causais em longo prazo – pode-se, por exemplo, argumentar que a exposição prolongada a textos publicitários contribui para formar identidades de pessoas como ‘consumidoras’ ou suas identidades de gênero. Textos podem também iniciar guerras, ou contribuir para mudanças na educação, nas relações industriais, etc. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material, tais como mudanças no *design* urbano, ou na arquitetura e *design* de tipos específicos de prédio. Em síntese, textos têm efeitos causais sobre – e contribuem para mudanças em – pessoas (crenças, atitudes, etc.), ações, relações sociais e o mundo material. [...] esses efeitos são mediados pela produção de sentidos. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8)

No caso deste estudo, analiso, no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL 2008), excertos que dispõem sobre o Pibid e, na Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, que institui o novo regulamento do Programa, os objetivos propostos. As escolhas justificam-se pelo interesse em examinar o conceito de parceria em contexto de políticas de formação docente não somente moldado pelo discurso socioeconômico, mas moldando práticas educacionais por meio da configuração de como se deve agir e sob que regras se deve condicionar. A presente discussão configura-se um recorte de um conjunto amplo de documentos oficiais e que incluem cadeias de gêneros próprios da produção de políticas públicas¹⁰. O recorte necessário para o escopo deste texto, baseado em estratégia de amostragem (WOODSIDE-JIRON, [2004] 2011), serve para ilustrar as complexas maneiras pelas quais discursos políticos incorporam e

redefinem agendas, vozes e ideologias específicas, criando formas também específicas de (inter)agir e de se posicionar. A seleção de determinados discursos em detrimento de outros – por exemplo, o discurso neoliberal da parceria e da colaboração – opera para ressonância desses discursos que podem ser incluídos em projetos hegemônicos ou realizados em formas de agir, de ser, de se posicionar e de organizar a formação inicial de professores.

Fairclough (2003) sugere que a análise de textos pode ser organizada a partir da análise de gêneros (formas de agir), discurso (formas de representar) e estilos (formas de ser). Particularmente relevante para este estudo são aspectos que enquadram o conceito de parceria nas políticas, incluindo os modos como pressupostos operam para a produção de sentidos de coesão e universalidade. Como categoria analítica, os pressupostos ou “sentidos presumidos” têm especial importância ideológica – pode-se argumentar que as relações de poder valem-se dos sentidos que são amplamente tomados como certos. (...) a busca pela hegemonia é a busca pela universalização dos sentidos específicos a serviço do alcance e da manutenção do domínio; e isso é trabalho ideológico”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 58)

De igual importância no estudo da produção, distribuição e consumo destes textos, é o contexto social e político no qual eles se inserem. Por essa razão, situo o Pibid no contexto das políticas mundiais e os modos como são estrategicamente articuladas a fim de diminuir possibilidades de resistência e dissenso.

UMA NARRATIVA POSSÍVEL DAS (MESMAS) POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O foco de interesse deste estudo encontra-se no conceito de parceria como forma de governança sobre as práticas de formação de professores. A motivação decorre de minhas experiências como professora de professores e dos modos como esse conceito tem operado a favor da criação de consenso neste domínio, suprimindo ou marginalizando diferenças e alternativas. Além disso, como tópico no campo da ADC, justifica-se pela necessidade da reflexão sobre aquilo que se coloca semioticamente como possibilidade no sistema posição-prática. Num quadro mais amplo, este texto analisa práticas de adaptação de políticas locais à economia global (FAIRCLOUGH, [2001] 2009), com foco na parceria, também discutida em termos de redes de trabalho, alianças estratégicas, colaboração, público-privado, pactos sociais, articulações, relações e partilha. No conjunto,

“tais noções servem para mistificar as assimetrias de poder numa formação social capitalista”. (JESSOP; SUM, 2006, p. 261)

No caso do Brasil, as políticas mais recentes de formação de professores seguem na esteira da reforma universitária em andamento, com base nos modelos de expansão e de universalização do ensino superior iniciados na década de 1990, a partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, orientada pelos pressupostos estabelecidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e no *Referencial de Ação para Suprir as Necessidades de Educação Básica* (UNESCO, 1990)¹¹. Subordinado às recomendações de órgãos multilaterais¹², o conjunto dessas políticas configura-se pela flexibilização e pelo aligeiramento nos programas de formação, bem como pela necessidade de atender à crescente demanda por professores com curso superior, a custos reduzidos (FREITAS, 2007).

Num cenário complexo de contradições entre políticas de educação neoliberais e o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 24 de abril de 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), composto por um pacote de medidas na área e constituído por um conjunto de normativas, como os Decreto nº 6.093, que dispõe sobre a reorganização do *Programa Brasil Alfabetizado*, o nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*¹³, o nº 6.095, que estabelece as diretrizes dos *Institutos Federais de Educação* e o nº 6.096, que institui o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – Reuni. O início do segundo mandato do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a permanência do Ministro da Educação, Fernando Haddad¹⁴ foram essenciais para a divulgação deste plano de governo, que busca operacionalizar uma política neoliberal de Estado, desenhada nas gestões anteriores e formalizada no *Plano Nacional de Educação* (PNE 2001-2011), aprovado como Lei no 10.172, em 9 de janeiro de 2001¹⁵.

O PDE, “caracterizado pelo governo Lula da Silva como o componente educacional do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC” (CADERNOS ANDES, 2007, p. 31), sustenta-se sobre seis pilares: – i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e vi) mobilização social – e organiza-se em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2008, p. 11;15). O Plano conta com 30 ações que tratam dos mais diversos aspectos, níveis e modalidades educacionais, sendo duas delas voltadas explícita e diretamente à

questão da docência: “Piso do Magistério” e “Formação” (SAVIANI, 2007). No campo da formação de professores, “o comprometimento definitivo e determinante da União” (BRASIL, 2008, p. 16) se dá por meio da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) e o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Pibid)¹⁶. Conforme texto do PDE,

A UAB e o Pibid, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (BRASIL, 2008, p. 16)

O Pibid surge, portanto, em cenário nacional como Programa presencial que *altera o quadro atual da formação de professores*. Este é o “novo” que se apresenta em relação de apelo à superação daquilo que estudos na área de formação de professores denunciam como “armadilha de dois mundos” (FEINAM-NEMSER; BUCHMANN, 1985, p. 54) – isto é, à superação do distanciamento ‘*entre educação superior e educação básica*’. Ao incorporar a crítica que nasce nas ciências, o documento ecoa os anseios da comunidade acadêmica e opera para o apagamento do dissenso, sempre mais difícil de ser pronunciado quando esferas públicas – como é caso das universidades em que questões sociais e políticas podem ser livre e abertamente discutidas – são feitas coautoras das proposições. O encadeamento discursivo presente no texto estabelece uma relação estrutural entre o pressuposto de que existe um ‘*quadro atual da formação de professores*’ que precisa ser alterado, e aquilo que se projeta, ainda de forma embrionária. Como estratégia própria de documentos oficiais, o Pibid é tematizado como entidade causadora da mudança, de modo não situado no espaço (‘*altera o quadro atual da formação de professores*’), embora, neste caso, localizado no tempo que organiza a relação entre ‘*o quadro atual*’ que precisa ser alterado e o mundo futuro projetado na ‘*relação permanente entre educação superior e educação básica*’.

A alegação de base que se encontra na fecundação do Pibid – para me valer do mesmo campo metafórico usado no documento – é a de que há um quadro atual na formação de professores que deve ser alterado, indicando que aquilo que existe não corresponde ao que se deseja, e que a alteração do quadro se faz por meio da relação permanente entre universidades e escolas. Começa a ganhar vida, no seio do discurso político brasileiro, o conceito de parceria universidade-escola, como vimos, já presente no gerenciamento educacional em outros países (FURLONG *et al.*,

2000; 2006; KENNEDY; DOHERTY, 2012). No Pibid, a parceria universidade-escola institucionaliza-se como política pública de formação inicial de professores.

Note-se que essa *‘relação permanente entre educação superior e educação básica’* é definida como *‘o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores’*. A metáfora do *‘embrião’* é significativa para a análise do sistema posição-prática porque, como disse, desde sua fecundação, o Pibid sinaliza um sistema híbrido cujas formas de (inter)ação e de *‘relação permanente’* estão, contudo, suprimidas no texto.

A ideia de *espaço híbrido* é empregada por Guitérrez e colaboradores (1999) no campo educacional para “capturar as tensões na tradução e diferença em contextos nos quais práticas culturais e linguísticas, histórias e epistemologias colidem” (p. 288). Tal tradução, argumentam, “ocorre quando pessoas tentam fazer sentido da própria identidade em relação às noções predominantes de si e das práticas culturais” (idem). Meu interesse no uso deste conceito reside na possibilidade que ele traz para examinar o Pibid como parte de uma conjuntura que projeta instituir parcerias universidade-escola sob circunstâncias específicas “a fim de criar graus próprios de estabilidade e durabilidade para articulações específicas, bem como criar potenciais próprios para articular práticas de formas novas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 13). Nisso residem seus potenciais epistemológicos e pedagógicos.

Ainda nesse trecho inicial do PDE é significativo analisar as novas posições institucionais da União, por meio da Capes, que se torna peça-chave neste processo de reescalonamento das parcerias universidade-escola. Diferentemente do que se vê em outros textos oficiais – em que as políticas educacionais se fazem sob a lógica da descentralização da gestão, por um lado, e da centralização dos processos de avaliação e das políticas curriculares, por outro (MATEUS, 2005; FREITAS, 2007; SAVIANI, 2007) – tem-se aqui a retomada do governo federal sobre as decisões no campo da formação de professores, em todos os aspectos. Ao dizer que *‘a União (...) assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua’*, o documento projeta uma representação de mundo não modalizada, colocando como pressupostos que (i) há uma responsabilidade, (ii) esta responsabilidade estava antes assumida por outrem aqui não nominado que, doravante, não mais a terá e (iii) em tendo sido sempre uma responsabilidade da União não assumida até aqui, o que se tem agora é um resgate daquilo que a ela pertencia. Em assim sendo, o Estado se coloca no centro das decisões que dizem respeito a

‘*um futuro sistema nacional público de formação de professores*’ e concede à Capes autonomia neste processo de mudança das relações entre as escalas global, nacional e local da vida social, incluindo aí novas formas de governança e de intervenção do Governo sobre as IES e escolas básicas. O controle se move do governo para a governança, com a distribuição de responsabilidades e de incentivos para as parcerias, por um lado, e com a retenção do poder para incentivar e distribuir tarefas, por outro. Como indicam resultados de estudos de Furlong et al. (2000, p. 15), “essa ligação entre qualidade e controle tornou-se um objetivo político de importância crescente para o Estado nas duas últimas décadas”. No campo das políticas educacionais, mudanças sociais desta natureza têm colocado as universidades como prestadoras de serviço, confinadas aos interesses do Estado e da economia e incapacitadas para o diálogo e para alianças com outros grupos e movimentos. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 8), existe uma tentativa de reduzir as IES “ao papel de suprir o que aqueles em controle da economia, ajudados e encorajados por aqueles no governo, vêem como sua necessidade”.

Das 14 vezes em que a palavra “colaboração” aparece no documento do PDE, 11 delas está na forma da expressão “regime de colaboração”, “um imperativo inexorável” definido como:

compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido, como se verá adiante. (BRASIL, 2008, p. 9-10)

Quero destacar nessa definição do termo o fato de que o compartilhar de ‘*competências políticas, técnicas e financeiras*’ serve à ‘*execução*’ dos programas educacionais que, como vimos, torna-se responsabilidade da União. Embora o texto faça referência explícita à ‘*autonomia*’ dos estados e municípios, esta é uma autonomia para execução de programas (e não para criação ou para reorientação) ‘*com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social*’. Nesse sentido, o Estado não somente recupera seu controle sobre o gerenciamento das práticas educacionais como reitera seu controle sobre os processos de mensuração das metas por ele definidas. Note-se que o chamado ‘*regime de colaboração*’, ao qual o texto se refere, encontra-se em um patamar diferente daquele em que está a parceria universidade-escola, em suas dimensões

epistemológicas e pedagógicas. O ‘*regime de colaboração*’ previsto nessa política de governo opera como regra legalista voltada “a alcançar o propósito da ação de forma mais eficiente e econômica” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 3). Isto é, opera como mecanismo para ‘*pôr em marcha um avanço perceptível e sólido*’. Figura, portanto, como desejo de controle frente às possibilidades, sempre flexíveis, presentes nas práticas de recontextualização dos documentos oficiais em subprojetos do Pibid, na pluralidade de sentidos e na multiplicidade de contextos em que os subprojetos se realizam.

As publicações do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e da Lei no 11.947, de 16 de junho do mesmo ano, foram decisivas para alavancar o Pibid como política na interface da formação inicial, de caráter corretivo, e da formação continuada, de caráter compensatório. O Decreto institui a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* e cumpre, assim, o compromisso preconizado no PDE de fazer germinar um ‘*sistema nacional público de formação de professores*’. A Lei, por sua vez, atribuiu à Capes competência para conceder bolsas para professores em serviço nas redes de educação básica, além de bolsas para licenciandos presenciais e para professores formadores que atuam nas IES¹⁷. As bolsas passam a ser previstas na Lei como um benefício cedido diretamente aos participantes, por meio de crédito bancário, proporcionando celeridade ao processo e estabelecendo uma relação aparentemente mais direta e pessoal do Governo Federal com os licenciandos e professores em todos os níveis.

A concessão de bolsas insere nesse espaço híbrido projetado pelo Pibid novas formas de conceber a formação de professores. Na esteira da política de transferência de renda que orienta programas como o Bolsa Família, por exemplo, as bolsas concedidas a professores trazem potencial assistencialista, de sujeição e de dependência (SPOSITO; CORROCHANO, 2005). Enquanto bolsas para estudantes configuram-se uma remuneração cuja função é permitir dedicação aos estudos – não sendo necessário, nesta situação, dividir o tempo com outra forma de trabalho – para professores em serviço, seja na educação básica ou superior, a concessão de bolsas opera de forma compensatória frente às novas demandas que são colocadas, “alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente” (FREITAS, 2007 p. 1209), tanto na educação superior quanto básica.

O documento mais recente publicado pela Capes sobre o Pibid, a Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, reitera o texto do Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, considerado base legal do

Pibid e no qual se introduz na formação presencial de professores a figura do ‘coformador’ e o (dis)posicionamento de professores das IES para o lugar de ‘coordenador’. No texto da Portaria lê-se:

São objetivos do PIBID:

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

II - contribuir para a valorização do magistério;

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

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

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

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

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

Destaco aqui os focos do Programa lançados sobre o incentivo e a valorização do magistério, por meio da aproximação entre os níveis de ensino. Os pressupostos que analisei anteriormente são recontextualizados na base destes objetivos: (1) a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a qualidade das ações acadêmicas precisam ser elevadas (cf. III e VI); (2) a elevação na qualidade da formação inicial se faz por meio da integração entre educação superior e básica (cf. III) e a elevação da qualidade das ações acadêmicas se dá por meio da articulação entre teoria e prática (cf. VI); (3) a integração passa tanto pela inserção do licenciando no cotidiano da escola (cf. IV, VII), quanto pela mobilização do professor da educação básica como coformador (cf. V).

O primeiro pressuposto opera, por um lado, para a responsabilização das IES pela crise do magistério e pelos baixos índices educacionais provocando, por outro, o apagamento das questões de base estrutural, nas quais estão implicadas as próprias políticas educacionais vigentes. Ele constitui a base sobre a qual novos papéis são projetados para professores das IES e cria as condições para justificar o deslocamento da formação inicial das universidades para as escolas. O segundo pressuposto repete o que documentos anteriores já indicavam como solução para a crise que se apresenta na educação, qual seja, a parceria, e o terceiro sela as novas (dis)posições tanto para os licenciandos quanto para os professores da educação básica.

O uso do termo (dis)posições para tratar dos lugares e papéis sociais pretende ter um sentido duplo que denota tanto um estado de ser ou estar inclinado a algo quanto um deslocamento nos posicionamentos, ou seja, um “disposicionamento”. Em estudos que se voltam para as questões de poder em práticas posicionadas, como este, faz-se essencial explorar esses movimentos de (im)posições, (com)posições, (justa)posições, (re)posições, (contra)posições.

Já discuti anteriormente que os documentos que tratam do Pibid, por meio da representação de como deve ser a formação de professores, formulam um sistema posição-prática capaz de operar como espaço híbrido com potencial transformador. Isso porque, sendo a vida um sistema aberto, as articulações projetadas no espaço de relações entre universidade e escola estabelecem possibilidades de mudanças. O reescalonamento e reorganização nas relações que semioticamente atravessam os textos normativos são projeções sobre educação, formação de professores, lugares sociais altamente flexíveis dadas a autonomia dos sistemas educacionais e as práticas sociais em que ações são instanciadas.

Como normativas, tanto o Decreto 7.219, de 2010, quanto a Portaria 96, de 2013, definem em seus objetivos novos (dis)posicionamentos para licenciandos e para professores determinando que (i) licenciandos sejam inseridos no cotidiano escolar e na cultura escolar do magistério com *‘oportunidades de criação e participação em experiências e práticas docentes, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente’*; que (ii) professores da educação básica tornem-se *coformadores dos futuros docentes*; e que (iii) professores da educação superior atuem como *coordenadores de área*.

Há evidências empíricas que, em práticas historicamente consolidadas de formação de professores – aquelas, portanto,

objetivadas e que circunscrevem as possibilidades e limitações dos atores aqui (re)posicionados – os licenciandos, como estagiários, situam-se entre os domínios de aprendiz e de professor (ROTH; TOBIN, 2002; MATEUS, 2005). Nesse aspecto, quando em práticas situadas nas IES, são estudantes em processo de formação inicial sujeitos a notas, avaliações relações de poder próprias; quando em práticas situadas nas escolas, tornam-se corresponsáveis pela aprendizagem dos jovens da educação básica sujeitos à responsabilização, temporalidade e relações de poder próprias¹⁸. O reconhecimento desta característica híbrida nos posicionamentos de licenciandos em práticas sociais de formação inicial, promove a necessidade de que os documentos que regulamentam a parceria assegurem aos licenciandos o lugar de ação não no espaço da universidade, onde predomina grande parte da carga horária disponível para sua formação inicial, mas no ‘cotidiano de escolas’ e ‘na cultura escolar do magistério’.

Com isto, em sintonia com as transformações vividas nas últimas décadas, o Programa institui um propósito para a parceria universidade-escola, conferindo às escolas o lugar privilegiado para a formação inicial. Como analisam Furlong *et al.* (2000, p. 10), “do ponto de vista neoliberal, se a qualidade da formação precisa ser aprimorada, o governo precisa insistir que ela seja aberta tanto quanto possível ao ‘mercado’ das escolas, de modo que o trabalho prático predomine sobre a formação baseada na educação superior”. Uma vez realizados em práticas sociais específicas, estes discursos de parceria operam a favor do “movimento de retirada das universidades da formação de professores” (FREITAS, 2007, p. 1227).

No conjunto das estratégias nesta direção, encontram-se os novos papéis tanto dos professores de educação básica, renomeados no Pibid como *supervisores*, cuja função passa a ser de *coformador*, quanto dos professores das IES, chamados no Pibid de *coordenadores de área* a quem cabe ‘planejar, organizar e executar as atividades de iniciação à docência; acompanhar, orientar e avaliar bolsistas estudantes de licenciatura; e articular e dialogar com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades’. Note-se que as atividades dos coordenadores de área são as mais longamente detalhadas. Frente ao deslocamento da formação de professores para o espaço das escolas e à conseqüente secundarização do papel da IES, pode-se supor que a previsão das responsabilidades dos professores das IES decorra da necessidade de garantir sua participação; sem a qual as parcerias, neste modelo, não são possíveis de serem levadas a cabo.

Processos de (re)nomeação podem configurar reificação e constituir uma das formas mais significativas para “projetar nossos

sentidos no mundo e então percebê-los como existindo no mundo, como tendo uma realidade própria” (WENGER, 1998, p. 58). Na condição de coordenadores, professores das IES devem preencher posições que não são as de formadores, não são as de coformadores junto a professores da educação básica e não são as de coordenadores meramente. Uma vez componentes do mundo social, essas (dis) posições projetadas no Pibid potencializam a subordinação de indivíduos, “mesmo aqueles com poder ‘interno’” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

No caso daquilo que se projeta para licenciandos e para professores da educação básica há tanto reestruturação de tarefas, regras e (dis)posições não previstas nas práticas existentes quanto supressão de previsões de responsabilidade no tocante à *‘criação e participação em experiências de práticas docentes’*. Nem as escolas básicas têm atualmente estrutura e base organizacional preparada para promover a inserção de licenciandos em seu cotidiano, tampouco os licenciandos têm condições de se inserirem em escolas, considerando-se as estruturas curriculares vigentes.

Por sua vez, a posição de coformador instituída no âmbito do Pibid para professores da educação básica projeta um novo lugar social para estes participantes que não é o de professores da educação básica, e também não é o mesmo de formadores. É, portanto, uma posição flutuante em que se deseja uma “atuação como” formadores, mas não se definem modos e condições para tal. A ausência de previsão da inserção destes professores na organização das práticas curriculares vivenciadas nas IES marca a prevalência de uma epistemologia ancorada na prática e desarticulada da preparação acadêmica. Espaços híbridos envolvem cruzamentos de fronteiras em várias direções e potencializam-se na medida em que professores da educação básica inserem-se nas atividades próprias das IES e professores das IES inserem-se nas atividades próprias das escolas (ZEICHNER, 2010). Do contrário, corre-se o risco de mover o pêndulo de uma formação academicista para outra pragmaticista.

Ainda no caso dos professores da educação básica, o trabalho de “coformação” está adicionado ao cumprimento de todas as demais responsabilidades de sala de aula, que a compensação por meio de bolsa não pode resolver. A exemplo de modelos vigentes em países como Estados Unidos e Inglaterra, o Pibid institui a figura do professor-mentor. No entanto, não cria modos ou propõe estratégias para sua formação, levando a presumir que é suficiente que este mentor, ou *coformador*, crie espaço para que licenciandos apropriem-se de *‘instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente’*.

Em todos os casos de renomeação dos participantes que aqui discuti, há regulação do trabalho de formação de professores que se faz por meio de vaguidão sobre seus novos papéis sociais, modos de atuação e de aparente consenso sobre as novas práticas.

Sabendo-se que as posições ocupadas por atores sociais são codeterminantes de suas identidades ao mesmo tempo em que as relações que mantêm com outros são codeterminantes de suas posições pode-se dizer que o sistema posição-prática projetado nos documentos que tratam do Pibid extrapola o campo das representações semióticas com potencial para operacionalizar formas de agir e de se identificar. É possível que, por isso, nos blogs e espaços públicos de interação, por exemplo, os bolsistas do Pibid têm se denominado *pibideiros* ou *pibidianos*, criando assim identificações que os colocam em oposição a *não-pibideiros* e, no caso de bolsistas estudantes de licenciatura, em oposição ao *estagiário*. Note-se que *estagiário* situa geograficamente os licenciandos, marcando sua identidade de “aprendiz” e de “novato” no espaço da escola. Por sua vez, *pibidianos* ou *pibideiros* não carregam consigo as marcas espaciais, uma vez que o termo se aplica a todos os bolsistas e, portanto, também a professores das IES e das escolas de educação básica. Estes são aspectos que precisam ser mais profundamente explorados com base em dados de natureza etnográfica para que melhor se possa compreender tais implicações do Pibid.

REFLEXÕES FINAIS

O caminhar do novo século colocou o Estado em posição ainda mais central na tomada de decisões e no desenvolvimento de políticas educacionais. Considerada prioridade, a formação de professores passou a vigorar como elemento essencial nas políticas públicas, incluindo aquelas que definem as condições de trabalho dos professores que atuam como formadores nas IES. Na esteira das reformas que reestruturam as universidades aos moldes dos mercados de capital (FAIRCLOUGH, 1993b), as parcerias consolidam-se como protagonistas nos processos de mudança ‘do quadro atual da formação de professores’.

Nesse sentido, a análise crítica do conceito de parceria torna-se parte importante do trabalho da crítica social. Chouliaraki e Fairclough (1999) argumentam que o trabalho em equipe é um dos recursos que opera para o princípio da flexibilidade no mundo do trabalho e para formas de gerenciamento da vida social “que evitam

tanto os efeitos caóticos do mercado quanto as hierarquias de cima para baixo dos estados” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32).

Apresentadas como pilar de reformas educacionais em diferentes países, as parcerias figuram ora como *panacéia*, isto é, “como técnicas e tecnologias administrativas, organizacionais e gerenciais que se tornaram tão estabelecidas no seio político a ponto de sua eficácia e pertinência [serem] auto-evidentes” (KENNEY; DOHERTY, 2012, p. 7), ora como *formuláica*, ou seja, um conceito mobilizado massivamente em um conjunto de práticas discursivas e em espaços públicos, ausente de definições claras e, por isso, legitimador de representações de determinados aspectos do mundo social em detrimento de outros (MATEUS, PICONI; EL KADRI, 2012).

Partindo do pressuposto que políticas públicas definem um conjunto de possibilidades e de constrangimentos no interior do qual agimos e por meio do qual somos socializados naquilo que é permitido e proibido pelas regras estabelecidas, analisei textos oficiais, publicados pelo governo federal, que tratam do chamado ‘*sistema nacional público de formação de professores*’. No conjunto dos documentos legais que têm função de moldar relações e disposições sociais, concentrei a análise no conceito de parceria como elemento dominante das políticas recentes também em escala local, que nos circunscrevem como professores e como formadores. O espaço privilegiado para instanciação da parceria em cenário de educação nacional encontra-se nas proposições do Pibid que tem como parte de seus propósitos estabelecer ‘*a integração entre educação superior e educação básica*’.

Sem perder de vista a relevância das políticas locais em relação aos processos mundiais de transformação social, o Pibid foi circunscrito no cenário das políticas mais amplas das quais é parte, moldado e moldando novas práticas de formação de professores. Com isto, foi possível um olhar crítico sobre a gênese do Programa, seu lugar de destaque no *Plano Nacional de Educação*, seus objetivos e o papel da Capes no processo de centralização do controle sobre a qualidade da formação docente em nível de educação básica. Todos estes elementos articulados em textos oficiais que tratam, direta ou indiretamente, do Pibid configuram estratégias de governança, das quais o discurso da parceria é parte fundamental.

Como os dados permitiram discutir, as parecerias vigoram na nova política nacional de formação de professores como aquilo que permite estabelecer ‘*relação permanente entre educação superior e educação básica*’. Elas aparecem discursivamente, como “a cola entre uma forma particular de economia, no sentido limitado do

termo, e uma forma particular de governança” (FAIRCLOUGH, 2003, p.5). A regulamentação das práticas de formação de professores nestes termos estabelece novas e diferentes relações entre instituições, pessoas, procedimentos, redefinindo, por extensão, novos espaços híbridos e identidades.

Este processo de redefinição de práticas se faz na tensão entre diferentes potenciais.

Por um lado, o Pibid reformula um *sistema posição-prática* com potencial transformador. O reposicionamento de professores da educação básica como coformadores e a inserção de licenciandos ‘*na cultura escolar do magistério*’ têm papel importante na busca por espaços em que conhecimentos de natureza distintas sejam organicamente articulados, de modo mais legítimo e menos hierárquico, a serviço da aprendizagem de todos os participantes, incluindo os próprios formadores de professores. A possibilidade de integração dos chamados conhecimento acadêmico e conhecimento prático, historicamente polarizados, pode reorganizar as dimensões epistemológicas e pedagógicas envolvidas nas práticas de formação de professores e expandir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Na medida em que os documentos oficiais definem novos lugares sociais para os envolvidos nas práticas de formação de professores, eles forjam possibilidades para que espaços híbridos configurem-se.

Por outro lado, o Pibid tem também potencial regulador, presente na lacuna entre a retórica que prevê novos lugares sociais para os participantes e a realidade dos contextos de prática. Como discuti, há constrangimentos e limitações presentes na organização consolidada do trabalho de professores e no currículo dos cursos de licenciatura apagados na nova política. Ao tomar as possibilidades de realização como dadas, os textos oficiais que analisei – que regulam o “como” das práticas pedagógicas de formação de professores e que estabelecem regras de engajamento e de participação – mitigam as dificuldades presentes no sistema educacional brasileiro e instauram um cenário de aparente solução para questões profundamente complexas. O apagamento da necessidade de formação de professores-mentores, de sua inserção nas experiências das IES e da inserção de professores formadores no cotidiano das escolas é um dos mecanismos que opera para seu caráter regulador e, neste aspecto, de permanência das práticas.

Quando falo na tensão entre potencial transformador e potencial regulador o faço ciente de que, como sugerem Furlong *et al.*

(2000), políticas educacionais não são ingenuamente interpretadas e postas em práticas. Os atores sociais são movidos por seus próprios valores, histórias, inseridos em espaços repletos de possibilidades e de limitações. Há, nesse sentido, uma brecha sempre presente entre aquilo que desejaram os responsáveis por desenhar políticas específicas e aquilo que efetivamente se realiza. Nada do que dizem os documentos que analisei podem, por si, garantir integração, inclusão ou diferentes formas de participação.

Esta é a razão fundamental pela qual se faz relevante a investigação crítica em contextos de prática, com vistas à análise dos modos como aqueles neles envolvidos respondem a este complexo conjunto de transformações e de regulamentações na esfera da formação de professores. Ainda é preciso conhecer até que ponto as parcerias recontextualizam relações de poder ou mitigam formas desiguais de poder; se e de que modos as parcerias rompem a hegemonia das IES quanto à produção e disseminação de conhecimento ou mantêm a escola como o lugar em que licenciandos experimentam práticas propostas pela universidade; até que ponto as parcerias configuram-se espaços híbridos ou consolidam a criação de um “sistema paralelo de formação de professores” (FREITAS, 2007, p. 1219); se e de que modos as parcerias universidade-escola elevam a qualidade da formação inicial de professores ou dissipam energia no desenvolvimento de novas estruturas e organizações de trabalho; se e de que modos as parcerias fortalecem espaços de deliberação ou enfraquecem espaços de conflito, de contradições e de transformações; até que ponto e em que medida estas mudanças alteram o trabalho docente, a qualidade da educação básica e da formação de professores.

A celebração das parcerias instanciadas na esfera educacional em documentos que tratam do Pibid tem implicações nos modos de (inter)agir, de pensar e de ser de professores e de licenciandos. Na complexa engenharia de reestruturação social e cultural, em que discursos são parte da estratégia por meio da qual se faz o apagamento das diferenças e a acomodação das tensões, o Programa vai se consolidando como peça-chave na reforma universitária em curso, com a naturalização do deslocamento da formação docente para o espaço da prática em sala de aula como “a” alternativa para reconstituição da natureza dialética dos conhecimentos historicamente polarizados. Se, por um lado, a criação de espaços que favoreçam múltiplas fontes de conhecimento parece ser um aspecto desejável para a formação de professores, por outro, movimentos pendulares

pouco podem operar para a qualidade desta prática. Estudos que apontam implicações favoráveis de parcerias sobre a formação de professores (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2006; ZEICHNER, 2010) asseguram que estes resultados se mostram quando as experiências práticas são deliberadamente integradas ao currículo dos cursos de licenciatura e cuidadosamente supervisionadas por mentores e formadores, em conjunto. Assim, parece razoável supor que as transformações epistemológicas e pedagógicas no domínio da formação docente não podem se realizar no interior de propostas de *parceria complementar* ou de *parcerias conduzidas pelas IES* (FURLONG *et al.*, 2000). No extremo, também não podem se dar em detrimento delas, das pesquisas e da sólida formação científica que ali se realiza.

Quanto mais críticas e plurais forem as leituras de parceria no contexto da formação de professores, maiores as possibilidades de criação de práticas organicamente articuladas às necessidades contemporâneas por uma educação de qualidade, capaz de promover oportunidades de inserção plena e de justiça social. As questões endêmicas vivenciadas no domínio educacional por professores, estudantes, comunidades escolares e sociedade em geral não podem, definitivamente, ser resolvidas sem que sejam profundamente revisados os valores da educação em nossa cultura, as condições de trabalho docente e as estruturas das instituições de ensino. Políticas verdadeiramente comprometidas com a qualidade da formação de professores precisam ir muito além de estratégias de reorganização da relação entre universidades e escolas para abraçar a responsabilidade com as dimensões sociais da profissionalização docente, desde o perfil do ingressante nos cursos de licenciatura até suas oportunidades de trabalho digno.

REFERÊNCIAS

- BHASKAR, R. Societies. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Eds.). *Critical Realism*. Essential readings. London; New York: Routledge, 1998. p. 206-57.
- BRASIL. *Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.
- CADERNOS ANDES. *As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior*. Brasília, n. 25, p. 1-41, Agosto 2007.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. From discourse analysis to critical discourse analysis: theoretical developments. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 21, p. 49-62, jan.-jun 1993.

- CHIAPELLO, E.; FAIRCLOUGH, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and the new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, v. 13, n. 2, p. 185-208, 2002.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2011.
- DARLING-HAMMOND, I. *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- ENGLISH, L. M.; IRVING, C. J. Partnering for research: a critical discourse analysis. Paper presented at the 37th Annual SCUTREA Conference, 3-5 July 2007, Queen's University Belfast, Northern Ireland. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/163842.htm> Acesso em set. 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.
- _____. *Discourse and Social Change* Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. Critical discourse analysis and the commodification of public discourse. *Discourse and Society*, v. 4, n. 2, p. 133-68, 1993a.
- _____. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, v. 4, n. 22, p. 133-68, 1993b.
- _____. Discourse, social theory and social research: the discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 2, p. 163-195, 2000.
- _____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. ed. London: Sage Publications, [2001] 2009, p.162-186.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge. 2003.
- _____. Governance, partnership and participation: cooperation and conflict. Unpublished paper given at the conference of the International Association for Dialogue Analysis, Bucharest 2005. Disponível em <http://www.lancaster.ac.uk/ias/profiles/norman-fairclough>. Acesso em: Fev., 2011.
- _____; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: VAN DIJK, T. (Ed.). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage. 1997, p. 258-284.
- FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, R.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. *Journal of Critical Realism*, v. 5, n. 1, p. 2-10, 2007.
- FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMANN, M. Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The Elementary School Journal*, v. 89, n. 3, p. 365-377, 1989.
- FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G.; TREW, T. (Eds.). *Language and Control*. London: Routledge and Keegan Paul. 1979.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jul. 2012.
- FURLONG, J.; BARTON, L.; MILES, S.; WHITING, C.; WHITTY, G. *Teacher Education in Transition: re-forming teaching professionalism*. Buckingham: Open University Press. 2000.

FURLONG, J.; CAMPBELL, A.; HOWSON, J.; LEWIS, S.; MCNAMARA, O. Partnership in English ITE: changing times, changing definitions - evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, v. 37, 2006, p. 32-45. Disponível em: <http://www.scotedreview.org.uk/view_issue.php?id=37%5Bspecial%5D>. Acesso em: 28 jul. 2008.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*. London: Falmer Press, 1990.

GIROUX, H. *Teachers as intellectual: toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers. 1988.

GUTIÉRREZ, K.; LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking diversity: hibridity and hibrid language practices in the third space. *Mind, Culture and Activity*, v. 6, n. 4, p. 286-303, 1999.

HODGE, R. I. V.; KRESS, G. R. *Language as ideology*. 2. ed. London: Routledge, [1979] 1993.

KENNEDY, A.; DOHERTY, R. Professionalism and partnership: panaceas for teacher education in Scotland? *Journal of Education Policy*. v. 27, n. 6, p. 835-848, 2012.

JESSOP, B.; SUM, N-L. *Beyond the regulation approach: putting capitalist economies in their place*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2006.

MAGALHÃES, I. Por Uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 2, n. 2, p. 181-205, 1986.

_____. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teoria e Aplicada*, v. 21, p. 1-9, 2005.

MAGALHÃES, I. (Org.). *Discurso e práticas de letramento*. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MATEUS, E. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando os limites da universidade-escola*. 2005. 310f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 15 mar. 2006.

_____. Práticas de formação colaborativa de professores de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MATEUS, E.; PICONI, L.; EL KADRI, M. Colaboração posta em circulação: etiqueta vazia em práticas discursivas educacionais? *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 289-312, 2012.

MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. (Dis)posicionamentos em práticas sociais recontextualizadas: uma análise discursiva crítica do Pibid. *Anais do III Seminário Práticas Socioculturais e Discurso: Debates Transdisciplinares*, p. 1-17, 2014.

_____. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para ADC. Submetido *ALFA: Revista de Linguística*, no prelo.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 81-106.

PAPA, S. M. B. I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança. Um exercício em análise crítica do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PARDO-ABRIL, N. G. *Como hacer análisis crítico Del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: Frasis, 2007.

- RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes, 2009.
- ROTH, W-M.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture, and Activity*, v. 9, p. 108–131, 2002.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey: Bass Publishers, 1987.
- _____. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, G. L. (Eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988. p. 19-29.
- SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005.
- TEITEL, L. *The professional development schools handbook: starting, sustaining and assessing partnership that improve student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, [2008] 2010.
- VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 06 fev. 2004.
- VIAN JR., O. Gêneros do discurso, narrativas e avaliação nas mudanças sociais: a análise de discurso positiva. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, n. 2, p. 78-96, 2010.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. ed. London: Sage Publications, [2001] 2009.
- WOODSIDE-JIRON, H. Language, Power and Participation: using critical discourse analysis to make sense of Public Policy. In: ROGERS, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2. ed. New York: Routledge, [2004] 2011, p. 154-182.
- ZEICHNER, K. M. Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. Santa Maria: *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-501, set./dez. 2010.
- ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, R. Reflections on reflective teaching. In: TABACHNICK, Robert; ZEICHNER, Kenneth M. (Eds.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991, p. 1-21.

NOTAS

¹Trabalho financiado pelo CNPq – Processo 403782/2012-0.

²Utilizo neste texto o generalizador masculino para não desviar constantemente a atenção do/a leitor/a para questões de gênero. Faço ressalva para que tal esvaziamento seja entendido somente como estratégia momentânea e contingente.

³Círculo de Bakhtin é uma expressão correntemente utilizada para identificar o conjunto das

obras de Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel Medvedev.

⁴O termo “narrativa” é aqui empregado não no sentido de macrogênero, como analisa, por exemplo, Vian Jr (2010), mas como um relato possível, dentre outros, das transformações vivenciadas nas últimas décadas.

⁵Seguindo Meurer (2005) opto pelos termos “realizar” ou “instanciar” para tradução do original “to enact”, usado por Fairclough.

⁶As traduções foram feitas livremente pela autora.]

⁷Refiro-me aqui aos níveis potencial, realizado e empírico, previstos no Realismo Crítico (BHASKAR, 1998). Para uma discussão teórico-metodológica deste referencial, consultar Resende, 2009. Para outros resultados desta pesquisa e uma compreensão mais completa das questões em foco, consultar Mateus (2013), Mateus e Resende (2014, noprolo).

⁸Para uma análise sobre diferentes abordagens no campo dos estudos críticos da linguagem, ver, por exemplo, Pardo-Abril, 2007; Wodak; Meyer, [2001] 2009.

⁹A ADC é uma das abordagens no campo de estudos críticos da linguagem, consolidada como instrumento importante no campo da crítica social e das reflexões em torno das transformações culturais na sociedade moderna, predominantemente influenciada pelos trabalhos de Fairclough (1989, 1992, 2000, 2003) e seus colaboradores (Fairclough; Wodak, 1997; Chiapello; Fairclough, 2002; Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, Jessop; Sayer, 2007, por exemplo). No Brasil, há tradição nesta área, fomentada por Grupos de Pesquisa e por Associações como ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, e ALED – Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso. As produções de estudiosos críticos da linguagem podem ser acessadas em periódicos da área a exemplo da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1984-6398), *Revista da ALED* (http://www.comunidadealed.org/?page_id=77), *Cadernos de Linguagem & Sociedade* (<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/issue/archive>), *Linguagem em (Dis)curso* (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&lng=pt&nrm=iso)

¹⁰Consistem a cadeia de gêneros que versam sobre o Pibid: Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007; Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007; Portaria normativa n. 72, de 9 de abril de 2009; Edital CAPES/DEB n. 2, de 25 de setembro de 2009; Edital 18/2010, de abril de 2010; Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010; Edital CAPES 1/2011, de 15 de dezembro de 2010; Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010; Edital CAPES 11/2012, de 19 de março de 2012; Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, além de modelos de propostas, manuais e demais arquivos disponíveis no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Todos esses documentos foram detalhadamente analisados como parte da conjuntura em questão. O recorte da análise justifica-se por ser o PDE o primeiro documento oficial do governo federal em que a parceria é linguisticamente texturizada como modelo de ‘*um futuro sistema nacional público de formação de professores*’ e por ser a Portaria n. 96/2013 o documento mais recentemente publicado pela Capes no processo de governança sobre as práticas de formação docente. A análise do conjunto de documentos permite afirmar que os objetivos definidos nesta Portaria repetem, na maior parte dos casos, e reformula, em alguns outros, aqueles presentes em Decretos e Portarias que a antecederam.

¹¹Para uma análise e discussão mais longa sobre as transformações na formação de professores entre 1960 e 2005, consultar, por exemplo, Mateus (2005, p. 99-147).

¹²A Comissão Inter-Agência constituída para organizar a Conferência Mundial foi composta

por representantes da Fundação das Nações Unidas para Crianças – UNICEF, do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – UNDP, da Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas – UNESCO, e do Banco Mundial.

¹³ O movimento “Compromisso Todos pela Educação” foi lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo e, embora apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, deu-se a partir de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007).

¹⁴ Nas palavras do próprio Ministro, no lançamento do PDE, “Se nós pudéssemos sintetizar numa palavra, numa expressão o Plano de Desenvolvimento ora anunciado, eu diria que ele **é a tradução legítima daquilo que eu e o ministro Tarso Genro, atual ministro da Justiça, e a nossa equipe que se mantém nos últimos três anos, fez questão**, junto com os educadores de todo o país, de secretários municipais a reitores, [de] defender como conceito estrutural do sistema educacional brasileiro, que vem a ser a visão sistêmica da educação” (Discurso de lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=223&id=8063:veja-o-que-disse-o-ministro-fernando-haddad-no-lancamento-do-pde&option=com_content&view=article. Acessado em 12 de setembro de 2010. Destaques meus).

¹⁵ O novo PNE 2011-2021, enviado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, foi aprovado na Câmara de Deputados em junho de 2014, após ter sofrido cerca de 3.000 emendas na proposta original do Poder Executivo. Ainda assim, sua metas “seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do PDE” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107).

¹⁶ Outras iniciativas lançadas posteriormente pelo governo compõem o cenário da atual política de formação presencial, como PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas (1o Edital 11/2006 MEC/SESu/DEPEM, de 28 de agosto de 2006), o PARFOR presencial – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2009, de 11 de fevereiro de 2009), o Programa Novos Talentos (Portaria n. 112, de 02 de junho de 2010) e, mais recentemente, o LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Portaria n. 14, de 13 de julho de 2012).

¹⁷ As modalidades e valores mensais de bolsas, conforme Edital Capes 061/2013, são: **coordenação institucional** – docente da IES coordenador do projeto institucional – R\$ 1.500,00; **coordenação de área de gestão de processos educacionais** – docente da IES auxiliar na coordenação do projeto institucional – R\$ 1.500,00; **coordenação de área** – docente da IES coordenador do subprojeto da sua área – R\$ 1.400,00; **supervisão** – docente da rede pública de educação básica que supervisiona licenciandos – R\$ 765,00; **iniciação à docência** – estudantes da licenciatura - R\$ 400,00.

¹⁸ Ainda que o Pibid não explicita a responsabilidade de licenciandos sobre a aprendizagem de estudantes das escolas de educação básica em que atuam, sua inserção neste contexto os posiciona, por força da prática social na qual estão inseridos, neste lugar híbrido; razão pela qual, em muitos textos, incluindo Editais do Pibid, são denominados nesta posição híbrida de *alunos-professores* ou *professores-licenciandos* (MATEUS; RESENDE, 2014).

Recebido: 13/05/2013

Aprovado:15/07/2014

Contato:

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Campus Universitário
Londrina | PR | Brasil
CEP 86.051-990