

Sandra de Oliveira



Só PIBID!

TORNAR-SE PROFESSOR/A:

matriz de experiência e processos de subjetivação
na iniciação à docência



UNISINOS

Arte da Capa: imagem livre de direitos autorais.
Criação da autora. Execução de Viviane Bertolo.
Santa Cruz, 2015.

Fragmento da obra de *OS GÊMEOS*, mural grafitado na Avenida 23 de Maio, em São Paulo/SP. Imagem disponível em: <<http://www.osgemeos.com.br/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

Demais imagens: Banco Virtual de Imagens de Uso Livre

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

SANDRA DE OLIVEIRA

**Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de
subjetivação na iniciação à docência**

SÃO LEOPOLDO
2015

Sandra de Oliveira

**Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de
subjetivação na iniciação à docência**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof^a Dra. Elí Henn Fabris

São Leopoldo

2015

O48t Oliveira, Sandra de.
Tornar-se professor/a : matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência / Sandra de Oliveira. - 2015.
253 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
"Orientadora: Prof^a Dra. Elí Henn Fabris."

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Brasil). I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes - CRB 10/1298)

Sandra de Oliveira

**Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de
subjetivação na iniciação à docência**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo- Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto -Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof^a Dra. Maura Corcini Lopes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof^a Dra. Maria Cláudia Dal'Igna - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof^a Dra. Elí Henn Fabris - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
(Orientadora)

ANTES DO COMEÇO...

Não me lembro mais qual foi nosso começo. Sei que não começamos pelo começo. Já era amor antes de ser (Clarice Lispector).

Para entender a obra de OS GÊMEOS é necessário deixar que a razão dê lugar ao imaginário - atravessar portas, se permitir perceber as sutilezas e embarcar numa experiência que excede a visual. Sentir antes, para entender depois (s/p)¹.

Contrariando as normas que regem a (forma)tação dos trabalhos científicos inicio por aquilo que poderia ser caracterizado como “o antes”. O antes do começo... Faço isso com o propósito de contar sobre a composição que se fez capa desta tese e, também, sobre o que inspirou a sua criação.

A inspiração veio de uma obra dos grafiteiros paulistas Gustavo e Otávio Pandolfo, mais conhecidos como OS GÊMEOS. O grafite, “Mural na Avenida Vinte e Três de Maio” (2008) foi pintado em parceria com mais quatro artistas - Nina Pandolfo, Nunca, Finok, Zefix² -, e ainda pode ser encontrado na avenida que lhe empresta o nome, na cidade de São Paulo/SP, como podemos observar na foto abaixo.



Fonte: Site “Viagem pelo Mundo”. Disponível em: <<http://www.viagempelomundo.com/2013/>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

¹ Extraído do site oficial de OS GÊMEOS. Disponível em: <<http://www.osgemeos.com.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

² Ao pesquisar sobre a obra apenas encontrei o nome artístico dos grafiteiros que colaboraram com OS GÊMEOS. Esse grafite foi pintado sem o apoio da Prefeitura de São Paulo com objetivo de repor uma obra que estava no mesmo local e foi “apagada”, no início de 2008, em detrimento da lei municipal “Cidade Limpa”. Disponível em: <<http://www.osgemeos.com.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

Um pequeno fragmento desta obra foi escolhido como primeira imagem para compor a capa, por me ajudar a ilustrar o modo como compreendo a constituição da experiência, questão motivadora deste estudo. Refiro-me a experiência enquanto subjetividade e a subjetividade compreendida a partir da metáfora do rosto. Parafraseando Deleuze e Guattari (1996), “O rosto é uma política”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 50). Os rostos são produzidos em uma “máquina abstrata de rostidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 33). Assim, a experiência é a máquina de fazer e desfazer rostos que funciona por meio de dois processos: a objetivação e a subjetivação. A objetivação faz o rosto, e a subjetivação o desfaz, pois é preciso desfazer o rosto para fazer outro, o que torna esses processos interdependentes.

Na junção Foucault-Deleuze, é possível trazer, ainda, outro elemento: a dobra. A dobra é uma importante ferramenta para compreender a experiência subjetiva, ela aciona o processo de subjetivação, que acontece na relação com o outro (livro, imagem, paisagem, sujeito, etc.). É a relação com o outro que possibilita a dobra, por isso subjetivação é sempre relação consigo e com o outro, e é aí que também está a possibilidade de transformação. A subjetivação é esse trocar de rosto, mas esses rostos não são abandonados, e, sim, transformados. Eles continuam fazendo parte daquilo que nos constitui, que nos faz sujeito, que nos torna aquilo que somos até um próximo vir a ser.

Unindo-se ao fragmento dos rostos, aparece uma segunda imagem. Trata-se de um indivíduo sem rosto, ou ainda, que está constituindo seu rosto é, pois, o pibidiano, o sujeito inventado nas tramas do Pibid. Para essa invenção do sujeito, ou para a criação desse rosto, que implica regulação, o indivíduo precisa pertencer a um território, precisa identificar-se, assujeitar-se, ou, como dizem Deleuze e Guattari (1996), precisa “ter um rosto”. Dobrar é assujeitar-se, subjetivar-se, é, movimentar-se para fazer outra dobra, para vir a ser outro, para mudar de rosto. “Sou Pibid!” é mais do que uma afirmação, revela-se como um chamado. O pibidiano, “para quem não há impossível”, atravessa a bandeira do Brasil, que está se diluindo em suas cores e princípios, fluindo em sua mutação, quase líquida... e mistura-se à bandeira para fortalecê-la, em prol da construção da *Pátria Educadora*, em nome da ordem e do progresso, da individualização e da totalização.

A “máquina de rostidade” precisa de uma matriz e a racionalidade política é característica principal da matriz de experiência que atravessa a modernidade. A individualização e a totalização são efeitos dessa matriz, dessa racionalidade política. Como diz Foucault (2010, p. 378), “a liberação só pode vir do ataque às próprias raízes da racionalidade política”. É preciso preparar-se para esse combate... Eis o que pode fazer a formação enquanto transformação.

E agora seguimos para o começo, mas já era tese antes...

AGRADECIMENTOS

Uma experiência é uma coisa da qual alguém sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que eu já pensava antes de ter começado a escrever, nunca eu teria coragem para fazê-lo. Só escrevo porque ainda não sei exatamente o que pensar disso que eu gostaria tanto de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma aquilo que eu pensava ao concluir o livro precedente. Eu sou um experimentador e não um teórico. (FOUCAULT, 2006, p. 41-42).

Escrever uma tese é transformar-se! Inspirada nas palavras de Foucault (2010) inicio esse texto de agradecimentos dizendo sobre a experiência de transformação de si revelada na escrita desta pesquisa.

Se eu tivesse que descrever o ato de pesquisar, tomaria emprestada uma célebre frase criada pelo poeta português Fernando Pessoa para um *slogan* sobre a Coca-Cola: “*Primeiro estranha-se, depois entranha-se*”³.

Escrever uma tese, em algum momento, nos leva a pensar sobre como nos tornamos sujeitos interessados em fazer pesquisa: *primeiro estranha-se*, estranha-se o fato de andar loucamente atrás de um problema - que seja um problema de pesquisa, todavia será sempre um problema -, estranha-se à proporção que a pesquisa ocupa nos espaços-tempos da nossa vida, estranha-se, ainda, que, entre tantos estranhamentos, pouco tempo depois... *Entranha-se*... Entranha-se de tal forma que fazer pesquisa parece parte do nosso próprio corpo, é como se fosse um sentido a mais, colocado ali e aguçado: audição, olfato, tato, paladar, visão e pesquisa. Então, depois de entranhados na e pela pesquisa, ela se torna fundamental para compreendermos o mundo em que vivemos e, assim, as suas transformações. O ato de pesquisar está intimamente ligado ao nosso desejo de compreender as coisas na forma que elas estão para, quem sabe, poder transformá-las.

Voltemos à Coca-Cola. Ao criar o *slogan* para o refrigerante, Fernando Pessoa faz uma descrição da experiência, suponho, de beber Coca-Cola. Essa experiência, segundo o poeta, vai do *estranhamento* ao *entranhamento*; a Coca-Cola é apreendida, ao mesmo tempo em que apreende aquele que viveu a sua, ou melhor, com ela, a experiência.

³ *Slogan* elaborado para a Coca-cola pelo poeta Fernando Pessoa, em 1927.

Nesse sentido, a presente tese revelou-se, ela mesma, uma experiência para aquela que a escreveu. Ela foi tecida na intensa relação que mantive comigo mesma e com os outros durante os últimos quatro anos em que estive desenvolvendo meus estudos de doutoramento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Esses *outros*, que se tornaram imprescindíveis para fazer desta tese uma experiência em que saí transformada, esses outros com os quais compartilho uma “potência entusiasmada” pela educação e pela vida, quero aqui citar e por eles demonstrar meu mais sincero sentimento de gratidão.

À minha orientadora, Elí Henn Fabris, por esses anos de estudo compartilhados que iniciaram ainda na graduação e foram tecendo não somente a pesquisadora que hoje sou, mas uma amizade verdadeira e pela qual tenho grandioso apreço. À Elí, minha mestre no sentido estoico da palavra, com quem divido uma compreensão particular sobre a arte da docência, agradeço por tudo isso e pelo privilégio de ser sua orientanda, pelas inúmeras aprendizagens em encontros reais ou virtuais, que se intensificaram ainda mais no tempo em que ela esteve longe, realizando seu estágio de pós-doutoramento.

À professora Maria Cláudia Dal’igna, com quem muito aprendi, especialmente na produtiva parceria realizada por ocasião da escrita de artigos sobre o Pibid. Pela especial preocupação para comigo, naqueles momentos em que “o corpo pediu socorro”, esse carinho me deu forças para continuar.

À banca examinadora, professoras Maria Cláudia Dal’igna, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Maura Corcini Lopes e professor Silvio Gallo, agradeço pela disponibilidade e pela imensurável contribuição para a escrita dessa tese. Seus pareceres criteriosos e as produtivas indicações de leitura se materializaram nessas páginas e qualificaram sobremaneira o trabalho realizado. De modo especial, ao professor Alfredo Veiga-Neto, ex-orientador e mestre generoso com quem permaneço dialogando em oportunidades presenciais, mas principalmente, através de sua importante produção teórica, agradeço pela acolhida afetuosa ao convite para compor a banca na etapa final deste processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, que é espaço de conhecimento, mas também de afetos e ajuda mútua, tão raro de se encontrar no meio acadêmico. Agradeço pela qualificada

formação, desde a estrutura e recursos materiais disponibilizados até seu quadro docente de dedicação incomparável, o que faz desse Programa um dos melhores do Brasil. Sinto-me honrada por poder fazer parte da história desse Ppg; a CAPES, pela bolsa que me permitiu realizar esse estudo; e aos funcionários desta Universidade, por toda a atenção e disponibilidade.

Agradeço aos professores do Programa pelas oportunidades de aprendizagens, pelas interlocuções nas reuniões de colegiado, momentos em que aprendi sobre a estreita relação entre intelectualidade e política. Agradeço especialmente, à professora Maura Corcini Lopes, cujos Seminários Temáticos ofertados se revelaram como espaços para deixar “pensar o pensamento”, tornando-se essenciais no gestar das ideias desta tese, e à professora Gelsa Knijnik, em seus Seminários de Tese, por ter me apresentado os escritos de Nietzsche de modo apaixonante.

Aos colegas de aula, pelas vivências e convivências acadêmicas, pelas conversas, rodas de chimarrão neste campus de belezas diversas e por me darem o privilégio de amizades que nasceram em meio a acirrados diálogos intelectuais. Em especial, aos colegas Blasius Silvano Debaldo e Cristiane F. Brodbeck, que se revelaram amigos queridos com quem, muitas vezes, me coloquei a pensar sobre o lugar ocupado em nossas vidas por essa profissão escolhida por nós.

Ao grupo de orientação, representado pelas colegas Antonia Neves, Claudia Horn, Cristiane F. Brodbeck, Sabrine Borges e Viviane Weschenfelder, agradeço pelos momentos de orientação compartilhados, regados a discussões instigantes e muita amizade. Sentirei saudades! À Viviane, agradeço pelas conversas animadas sobre nossos objetos de pesquisa e por todo o apoio e incentivo, especialmente no período final de escrita da tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão - GEPI/Unisinos/CNPq, coordenado de modo compartilhado pelas professoras Elí Henn Fabris e Maura Corcini Lopes, a quem agradeço pelo profícuo espaço de estudo e interlocução. Aos colegas, pela parceria intelectual e afetiva; ao professor Alfredo Veiga-Neto, por sua presença instigadora, sempre nos provocando a pensar; enfim a todos os integrantes, por me possibilitarem ir e vir em meio aos compromissos profissionais.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, pela oportunidade de realizar meu estágio docente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em especial, à minha orientadora que generosamente dividiu sua turma, vivenciando comigo a produtiva experiência da docência compartilhada. Às demais professoras da disciplina “Pedagogia - Cenários da Carreira” - Maria Cláudia Dal’ígna, Rejane Klein, Viviane Klaus-, agradeço pelo fazer pedagógico pensado no coletivo. Especialmente, agradeço à Priscila Provin, companheira de madrugadas de trabalho, de produção e interlocução para a criação de material da disciplina, na modalidade à distância. Impossível descrever todas as aprendizagens oriundas dessa experiência.

Às alunas de “Pedagogia: Cenários da Carreira” para quem lecionei durante o ano de 2012 em turmas que generosamente minha orientadora compartilhou comigo, a elas, que foram inspiração para o desenvolvimento desta tese, agradeço pela oportunidade ímpar de aprendizagem enquanto docente do ensino superior. Em especial, agradeço à aluna Antonia Neves que tempos depois se tornou minha colega no grupo de orientação e logo estará a defender sua dissertação. Que alegria poder fazer parte da sua caminhada!

Aos pibidianos do Pibid-Unisinos-Pedagogia 2011-2014, que foram extremamente solícitos, não medindo esforços para contribuir em todos os momentos da pesquisa, desde a realização das entrevistas ao envio do formulário e empréstimo de seus Diários de Campo para análise. Agradeço, especialmente, à Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia, também bolsista de iniciação científica Unibic/Unisinos, que se revelou incansável e muito eficiente, possibilitando o acesso a diferentes materiais e relatórios analisados.

Aos colegas de trabalho da Fundação Liberato, especialmente José Breno da Cruz, Paula Vitória Pires e Helena Venites Sardagna, pelo apoio irrestrito, pela interlocução, pelo incentivo e, simplesmente, por demonstrarem preocupação para comigo. À Helena Venites Sardagna, agradeço pela escuta atenta e generosa, pelas palavras sábias e de incentivo, que foram sempre combustível para continuar nesse caminho de pesquisa escolhido por nós.

Finalmente, agradeço àqueles que foram sustentação para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu pai Marinho, o homem mais culto de todos que tive a oportunidade de conviver. Não é diplomado pelas circunstâncias da vida, mas é exemplo de leitura e escrita constante, na sua interminável vontade de saber. A ele agradeço por me ensinar que sempre há algo para saber um pouco mais.

À minha mãe, Maria, por sua incansável dedicação à família, pela especial preocupação com a realização deste trabalho, por todo o suporte e condições que foram minha sustentação. Sem ela, nada disso seria possível!

Aos meus irmãos, Márcia e Éder, meus mais fiéis amigos, aqueles com quem sempre posso contar, agradeço imensamente simplesmente pelo fato de existirem e por fazerem de suas presenças (real ou virtual), a minha segurança.

Aos meus sobrinhos, Lucas e Eduarda, aqueles que considero como presentes, por respeitarem os silêncios necessários e as ausências constantes e por aguardarem ansiosos por tudo o que planejamos fazer juntos “depois da tese”.

Aos meus cunhados, Jair e Sílvia, pelo carinho, pela amizade e, principalmente, pelo o que representam para meus irmãos.

Aos meus amigos - impossível citá-los todos-, por compreenderem minha ausência e os tantos convites recusados, as tantas visitas não realizadas, as inúmeras conversas que ficaram por acontecer nestes quatro anos de doutoramento que se transformaram em intermináveis horas de dedicação e estudo.

Às pessoas queridas que tornaram possível a realização deste trabalho, que foram a minha força, incentivo, paciência, afeto, parceria, trabalho, inspiração... Muito Obrigada!

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

Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavra, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2013, sp).

RESUMO

A tese apresenta a análise dos processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, dos anos iniciais da educação básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na articulação entre os Estudos Foucaultianos e os Estudos sobre a Docência, buscou-se compreender os processos de subjetivação implicados na experiência de tornar-se professor(a), considerando a inserção de práticas de iniciação à docência na formação inicial. Os materiais foram selecionados a partir de um conjunto de documentos, entrevistas, questionários e diários de campo produzidos pelos sujeitos participantes do Pibid em um curso de Pedagogia. Para responder a pergunta “Quais práticas participam do processo de tornar-se professor(a) dos anos iniciais da educação básica e quais modos de ser docente elas produzem a partir da proposta de iniciação à docência do Pibid?”, partiu-se da compreensão da docência como uma matriz de experiência (saber-poder-ética), fazendo-se uso das ferramentas teórico-metodológicas da governamentalidade e da subjetivação como operadores analíticos. Com esses encaminhamentos teórico-metodológicos, defende-se a tese de que o Pibid, no recorte analisado, ao articular a formação compartilhada entre universidade e escola, produz um modo de ser professor(a), uma docência virtuosa que conjuga os modos comprometida, tática e interventora. Mostra-se que a subjetividade docente é produzida por uma matriz de experiência colocada em operação nas práticas de iniciação à docência - expressas e movimentadas por essa docência virtuosa. Também é possível argumentar que o pibidiano, quando incorpora aos seus modos de ser uma postura problematizadora, tem possibilidade de criar outros modos de constituir-se e de relacionar-se com as verdades que se lhe apresentam, outras formas de tornar-se professor(a), outros modos de ser sujeito da docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Matriz de Experiência. Subjetivação. Pedagogia. Pibid. Docência virtuosa.

ABSTRACT

This thesis analyzes the processes involved in teacher constitution, or ways of being a teacher in the early grades of Brazilian basic education in a project developed in the south of Brazil which is linked to the Teacher Training Program (Pibid), the first Brazilian program for teacher training. Through an articulation between Foucauldian Studies and Teaching Studies, it has attempted to understand the subjectivation processes involved in the experience of becoming a teacher, considering the insertion of teacher training practices in initial teacher education. The materials consisted of a set of documents interviews and field journals produced by PIBID subjects in a Pedagogy course. In order to answer the question “Which practices take part in the process of becoming a teacher in the early grades of basic education, and what are the ways of being a teacher that they have produced from the proposal of teacher training by Pibid?”, teaching has been regarded as an experience matrix (knowledge-power-ethics). The theoretical-methodological tools of governmentality and subjectivation were used as analysis operators. From those theoretical-methodological perspectives, we advocate the thesis that Pibid, in the analyzed situation, by articulating education shared by university and school, has produced a way of being a teacher, a kind of virtuous teaching that can be characterized as committed, tactical and intervening. It has been evidenced that teacher subjectivity has been produced by a matrix of experience, which is put into operation in the practices of teacher training - expressed and moved by such virtuous teaching. Furthermore, it is possible to argue that Pibid subjects, by incorporating a problematizing position into their ways of being, are able to design other ways of constituting themselves and relating to the truths they are to face, other ways of becoming teachers, other ways of being teaching subjects.

Keywords: Teacher Education. Experience Matrix. Subjectivation. Pedagogy. Pibid. Virtuous Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema: Matriz de Experiência - Chaves de Leitura	64
Figura 2 - Tabela com Total de Bolsistas Pibid 2007-2012	76
Figura 3 - Sou Pibid: Estampa da Camiseta do Pibid-Unisinos	95
Figura 4 - Princípios orientadores do Pibid-Unisinos	125
Figura 5 - Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos -Pedagogia	127
Figura 6 - Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos -Pedagogia	128
Figura 7 - Orientação sobre registro no Diário de Campo	130
Figura 8 - Orientação sobre registro no Diário de Campo	130
Figura 9 - Mapa de Capilarização do Pibid em 2014	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pibid: crescimento	75
Gráfico 2 - Distribuição de bolsas Pibid por região	76
Gráfico 3 - Pibid: IES e escolas públicas	77
Gráfico 4 - Bolsistas por área de conhecimento I	78
Gráfico 5 - Bolsistas por área de conhecimento II	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas PNE 2014-2023	54
Quadro 2 - Modalidades de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid	74
Quadro 3 - Princípios do Projeto Pibid-Unisinos	80
Quadro 4 - Objetivos Subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia	82

SUMÁRIO

FORMAÇÃO COMO TRANS(FORMA)ÇÃO OU NO LUGAR DE UM PREFÁCIO..... 15

PARTE I - CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: MODOS DE OPERAR

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DOCENTE, UMA QUESTÃO DE PRÁTICA? SOBRE GOVERNAMENTALIDADE E SUBJETIVIDADE.....27

1.1 Práticas de formação e a formação das práticas: governo, verdade e ética.....28

1.2 Tornar-se professor/a no curso de Pedagogia: dos estranhamentos aos fios que compõem a problemática da pesquisa.....32

1.3 Formação, políticas e legislação: ordenamentos jurídicos na conformação de um cenário.....41

CAPÍTULO 2: PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O PIBID COMO TERRENO ANALÍTICO.....58

2.1 Docência como matriz de experiência: estratégias para analisar o Pibid.....58

2.2 Universidade e escola na iniciação à docência: a emergência do Pibid.....68

2.3 O Pibid-Unisinos e o subprojeto de licenciatura em Pedagogia.....79

2.4 O Pibid em ação: pesquisas e estudos.....84

PARTE II - CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: MODOS DE OPERAR-SE

CAPÍTULO 3: O PIBIDIANO COMO UM SUJEITO INVENTADO, OU COMO TORNAR-SE PROFESSOR/A? OUTROS MODOS DE PENSAMENTO.....91

3.1 Jogos de verdade na/da docência: sobre objetivação e subjetivação.....94

3.2 Quando a ética se liga ao jogo da verdade: a subjetivação docente.....98

3.3 Da composição de um *ethos*: a docência como modo de vida.....102

CAPÍTULO 4: O TRABALHO ÉTICO NO PIBID-UNISINOS-PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 109

4.1 A observação como elemento da constituição de si mesmo.....	109
4.2 A eticalização da docência: escrita de si.....	120
4.3 Rituais pibidianos: as reuniões e as práticas de <i>acesce</i>	132
4.4 O modelo na iniciação à docência.....	145

PARTE III - CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: MODOS DE SER

CAPÍTULO 5: SUBJETIVIDADE PIBIDIANA: TECNOLOGIZAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DOS ANOS INICIAIS E A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUOSA.....	153
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

5.1 <i>Modus</i> COMPROMETIDA: das antropotécnicas à incorporação do <i>self training</i>	154
5.2 <i>Modus</i> TÁTICA: sobre uma ética do saber-fazer como estratégia de enfrentamento docente.....	169
5.3 <i>Modus</i> INTERVENTORA: das verdades encarnadas na <i>linguagem de aprendizagem</i> à construção da Pátria Educadora.....	183

CAPÍTULO 6: POR UMA POSTURA ANARQUEOLÓGICA NA (RE)CRIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, TENSIONAMENTOS, POSSIBILIDADES.....	215
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

6.1 O pibidiano como condição de possibilidade para a <i>Pátria Educadora</i>	216
6.2 Postura anarqueológica e (re)criação das práticas na formação docente.....	222

REFERÊNCIAS.....	229
------------------	-----

APÊNDICE A - ESQUEMA: MATRIZ DE EXPERIÊNCIA - CHAVES DE LEITURA.....	248
----------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM LICENCIANDAS.....	249
-------------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE C - FORMULÁRIO “ESCRITAS PIBIDIANAS: TORNAR-SE PROFESSOR/A NO PIBID”.....	250
------------------------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE D - MODELO DE QUADRO DE ANÁLISE.....	252
-----------------------------------------------	-----

FORMAÇÃO COMO TRANS(FORMA)ÇÃO ou

No lugar de um prefácio⁴

Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. [...] eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente. (FOUCAULT, 1994, p.3).

Para a leitura dessa tese é preciso partir de três entendimentos tomados desde o arsenal teórico que nos foi legado pelo filósofo Michel Foucault. São eles: prática, pensamento e ética. Esses três entendimentos se traduzem num só, mas antes de tratar dessa junção, por uma questão didática, escolho explicá-los separadamente.

O primeiro entendimento é o de prática, mais especificamente, *prática filosófica*. Trata-se, então, de tomar esse texto como uma prática filosófica, “um texto que quer funcionar como uma atividade filosófica”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 2). A prática filosófica pressupõe uma aproximação com a realidade para “tensioná-la, retorçê-la e problematizá-la”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 2). Explico um pouco mais, problematizar a realidade a partir de uma prática filosófica significa não tomá-la como algo desde sempre aí ou como uma evidência, mas compreendê-la como “algo construído na inextrincável relação entre materialidade do mundo e aquilo que pensamos e dizemos sobre tal materialidade”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 2)⁵.

Essa atividade filosófica implica, por sua vez, em “exercícios em/de pensamento”, ou ainda, “exercícios de pensamento político”. (ARENDDT, 2013, p. 41). Para Foucault, importa perguntar “de que maneira e através de que concepção certos acontecimentos se fazem ‘políticos’”. (RAJCHMAN, 1989a, p. 7). Esta tese entra, então, num campo político, se entendemos que

⁴ Título inspirado na poesia *No lugar de um prefácio*, de Anna Akhmátova (1957). Os temas recorrentes de sua obra são o passar do tempo, as recordações, o destino da mulher criadora e as dificuldades em viver e escrever à sombra do stalinismo, que se firmou no governo russo com traços claramente ditatoriais. Disponível em: <<https://pontoeparagrafo.wordpress.com/2014/01/10/no-lugar-de-um-prefacio-anna-akhmatova/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

⁵ Para ler mais sobre a relação entre realidade, conhecimento e pensamento, ver Veiga-Neto e Lopes, 2007.

a política não é constitutiva das problematizações, as que questionam a política e transformam sua concepção. [...] trata-se menos de achar soluções definitivas aos problemas, do que de saber fazê-los entrar no que se dá como o campo político. (RAJCHMAN, 1989a, p. 7).

Isso significa fazer uma “análise do campo político a partir da constituição ética do sujeito, a partir da produção da subjetividade [...] uma ontologia crítica da atualidade”. (REVEL, 2005, p. 46). E assim já passamos para o segundo entendimento necessário: *o pensamento*.

O *pensamento* é filosofia, uma luta que travamos onde as armas usadas no combate são definidas por Foucault (2001) como pensamento, como exercício mesmo da filosofia, para o autor, “é o movimento pelo qual nos libertamos - com esforços, hesitações, sonhos e ilusões - daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo”. (FOUCAULT, 2001, p. 143). A filosofia é “o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação de valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diversamente, para fazer diversamente, para tornar-se diferente do que se é” (FOUCAULT, 2001, p. 143). O pensamento, para Foucault, é uma prática; a essa prática o filósofo também chamou de ética.

Ética é o terceiro entendimento, é pois nesse último, que os outros dois se fundem. Ética como pensamento e pensamento como prática *de liberdade*. A ética é para Foucault (2014) o modo de relação do sujeito consigo mesmo, é um trabalho realizado sobre si mesmo, “a possibilidade de fazer da liberdade uma questão prática e não simplesmente formal, uma liberdade, não dos atos, das intensões ou do desejo, mas a liberdade de escolher um modo de ser”. (2014, p. 6).

A partir desse entendimento, podemos assumir uma postura crítica perante os problemas que se nos apresentam, para retomar a epígrafe que abre essa apresentação, uma crítica permanente, e eu ainda diria, uma postura anarqueológica. Trata-se de perguntar não mais sobre um sujeito constituinte, como fundamento, mas um sujeito constituído, como acontecimento histórico, sempre contingente e por isso, passível de transformação (FOUCAULT, 2000).

Colocar-se a pensar a partir desse entendimento é extremamente libertador, na medida em que possibilita reconstruir-se, inventar-se de outros modos, assumir outra forma, vir a ser outra coisa, ultrapassar-se (FOUCAULT, 1994a). Identificar,

compreender e problematizar as bases sob as quais fomos inventados (poder-saber-ética) torna-se, assim, um modo para a transformação de si.

Isso não significa que, ao travar um combate contra as verdades que nos deram forma, contra aquilo que nos tornamos, estaremos “livres para sempre”. O que é libertador é o entendimento de que através da problematização dessas formas que assumimos, que nos tornamos, podemos modificar nossos modos de vida, não totalmente, mas em pequenas doses, fazendo pequenas rupturas para transformarmo-nos a nós mesmos.

Mas o que é a formação senão o que possibilita “deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2013, s/p)? Isso não significa, contudo, que abandonamos o que nos constituiu até então, transformar é sempre um processo que se dá na ordem da relação daquilo que somos com um outro possível.

A articulação entre os campos teóricos dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos sobre Docência, na presente tese, permitiu-me pensar a formação como uma possibilidade de transformação do sujeito. Se tomarmos o sentido da palavra transformação a partir do prefixo *trans*, de origem grega, que significa *movimento para além de*⁶, ou ainda, *mudança*, é possível compreender a transformação como as possibilidades, os meios, os caminhos, de que o sujeito dispõe e nos quais é levado a *mudar sua forma*. A formação como transformação implica em investimentos que possibilitam um agir sobre si mesmo para *mudar sua forma* de ser e conduzir-se.

Nesse sentido, cabe diferenciar formação como transformação de formação apenas como instrução. Sem me alongar nessa questão, mas a título de esclarecimento, cabe trazer uma compreensão de formação a partir de um conceito que considero pertinente para o estudo aqui proposto. Trata-se do conceito de *Bildung*. Segundo Dal’igna e Fabris (2015, p. 8, grifos das autoras), “*Bildung* significa genericamente cultura e remete ao processo de *aprender a formar-se*, tomado como cultivo integral do humano, uma formação que é composta pelo *exercício da transformação de si*”. Para os interesses dessa tese, assumo tratar a formação a partir do entendimento de *Bildung* como um domínio

⁶ Em consulta ao Dicionário Oxford de Filosofia (BLACKBURN, 1997).

mais amplo de educação, conforme questão que vem sendo investigada por Rubio-Gaviria (2014), desde a retomada do conceito de educação em *Immanuel Kant* e a partir de pistas encontradas na tese de Noguera-Ramirez (2011). Segundo os estudos referidos, a formação como *Bildung* estaria alicerçada na tríade disciplina-instrução-cuidado de si. Na presente tese tomo o entendimento de formação, ou se preferir, de *Bildung*, a partir da hipótese de uma estreita ligação com o conceito de experiência cunhado por Michel Foucault (2011, 2010, 2010a), qual seja, experiência como uma matriz alicerçada nos eixos saber-poder-ética. Apesar de não ter como propósito abordar explicitamente essa relação, o entendimento de formação a partir do conceito foucaultiano de experiência tornou-se fundante do exercício analítico realizado.

Assim, para tomar a formação como transformação é preciso compreender o sujeito não como uma essência fixa ou acabada, mas como uma forma que se constitui historicamente e a partir de complexas relações que mantem consigo mesmo, com os outros e com a verdade (FOUCAULT, 2010). Outra ressalva ainda pode ser útil: a transformação não é tratada aqui como algo associado a uma mudança positiva ou negativa, mas simplesmente como uma mudança. Formação como transformação é a mudança da forma de ação do sujeito, em outras palavras, uma mudança nos modos de condução de si.

Inspirada nas recentes publicações dos estudos de Michel Foucault, *O governo de si e dos outros* (2010) e *Do governo dos vivos* (2010a), acerca da anarqueologia dos saberes, interessou-me examinar os processos de subjetivação na constituição dos modos de ser docente dos anos iniciais da educação básica. Para o desenvolvimento desta investigação, o tema da subjetivação visto a partir das lentes foucaultianas tornou-se central, bem como o conceito de experiência, tomado aqui como um *foco* ou *matriz* intimamente implicada nos processos de subjetivação. Conforme Avelino (2010, p.11 e 12),

A partir de 1980, Michel Foucault introduz uma nova problematização nos seus estudos sobre as relações de poder através da qual ele renovou consideravelmente seu método de análise: trata-se da *anarqueologia dos saberes*, que consiste no deslocamento analítico do eixo Poder-Saber para o eixo do “*governo dos homens pela Verdade sob a forma da Subjetividade*” (grifos meus).

As análises foucaultianas (2011, 2010, 2010a, 2010b)⁷, particularmente aquelas que emergiram dos trabalhos realizados no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século XX - quando o filósofo problematizou a questão da experiência e introduziu, em suas análises, toda uma forma de olhar para a dimensão ética na constituição do sujeito - podem ser úteis, entre tantas coisas, para nos ajudar a compreender os processos implicados no *tornar-se professor/a*. Para Foucault, tornamo-nos o que somos por meio de dois processos: a objetivação e a subjetivação.

Na pesquisa desenvolvida, busquei mostrar como, por meio destes dois processos, nos tornamos professoras e professores, especialmente na proposta desenvolvida pelo Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, considerado uma das ações de maior relevância e impacto no âmbito da formação inicial de professores no Brasil nas últimas décadas⁸. O Pibid visa a promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para participarem daquilo que o Programa cunhou como práticas de iniciação à docência, sob a orientação de um/a professor/a de ensino superior e de um/a professor/a da educação básica.

A objetivação e a subjetivação podem ser entendidas como partes estratégicas dos “jogos de verdade” que constituem o sujeito. Esses jogos são conjuntos de verdade que concorrem para o assujeitamento do indivíduo⁹ e com os quais ele trava um combate, com certa margem de liberdade, para constituir-se, tomar forma, tornar-se sujeito. Pela objetivação as verdades são instituídas, fazendo com que o indivíduo se dobre a elas, se curve, de modo a tornar-se objeto dessas verdades. É por meio da subjetivação, especificamente, das práticas de si,

⁷ Refiro-me aos cursos publicados em: *O governo de si e dos outros* (2010); *Do governo dos vivos* (2010a); *Hermenêutica do sujeito* (2010b); *A coragem da verdade: do governo de si e dos outros II* (2011).

⁸ O crescimento do Programa pode ser observado, por exemplo, pela evolução do número de bolsas concedidas: em 2009, eram 3.088 e, em 2012, o número aumentou para 49.321, atingindo até 2014 o total de 90.254 bolsas. Além disso, é possível destacar a abrangência do Pibid pela sua distribuição em todo o território nacional, contemplando 196 Instituições de Ensino Superior - IES -, 667 Campi, 2500 Subprojetos. No capítulo 2 apresentarei de forma mais detalhada os números do Programa. Para acessar relatório de gestão do Programa, ver Portal da Capes/tópico “Educação Básica”, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

⁹ Utilizo a noção de indivíduo para diferenciar da ideia de sujeito, conceito emergente na virada do séc. XVI para o séc. XVII. O conceito de sujeito será discutido no decorrer da presente tese articulado com a análise dos processos de subjetivação problematizados por Michel Foucault (2014).

que o sujeito, munido de condições, mais ou menos práticas, mais ou menos conscientes, opera sobre si para destituir-se de tais verdades e constituir-se a partir de outras. Por isso, a constituição do sujeito é sujeição, mas também pode ser prática de liberdade. Sobre essas questões, tratarei no decorrer da tese.

Conforme foi dito, o conceito de experiência como *foco* ou *matriz* implicada em processos de subjetivação assume importância neste estudo. A ênfase das análises recaiu sobre os processos de subjetivação olhados a partir do subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia como campo de investigação possível para pensar o Programa. A escolha do subprojeto vinculado ao curso de Pedagogia se deu por ser essa licenciatura, atualmente, a responsável por formar os professores para os anos iniciais.

Foucault, ao falar de loucura, criminalidade e sexualidade, descreve experiência como um *foco* ou uma *matriz* formada na correlação de três eixos - saber, poder e ética - que se entrecruzam e operam na constituição da experiência. Importa esclarecer que esses três eixos não operam linearmente, nem de forma isolada ou com a mesma intensidade, pois seus efeitos dependem das relações que o sujeito estabelece “consigo mesmo e com os outros”.

Para pensar a docência como matriz de experiência precisamos entender que ela é resultado da fabricação histórica e social, advinda de práticas da pedagogia e da psicologia, dentre outras áreas, nas quais, corroborando Rose (2011), as “experiências pessoais de formação” são entendidas, enredadas e por meio das quais o ser humano passa a entender a si mesmo e a relacionar-se consigo mesmo como *ser docente*. Rose (2011), ao falar sobre o processo de subjetivação, nos diz:

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles. (ROSE, 2011, p. 236-237).

O processo de subjetivação implica a capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente, a partir dos saberes objetivados. Isso se dá por meio de práticas de si que operam na condução da conduta, transformando o sujeito em algo que não

era antes. No caso dessa pesquisa, em um/a professor/a que exerce uma docência de um determinado tipo, com jeitos particulares de ser professor/a

Proponho olhar para esses modos de ser docente produzidos nas e pelas práticas de iniciação à docência encontradas no Pibid-Unisinos-Pedagogia como produções históricas, como um foco ou uma matriz de experiência. Para Foucault (2010), matrizes são constituídas na história e “funcionam como chaves de inteligibilidade para pensar o presente”. (MUCHAIL, 2011, p.157). As questões nietzschianas sobre o presente têm instigado diferentes pesquisadores da área da educação. Conforme Veiga-Neto (2011, p.12),

‘entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente’ [...] Temos aí exatamente o combustível que alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – ‘que estão os outros fazendo de nós?’, ‘que estamos nós fazendo de nós mesmos?’ (VEIGA-NETO, 2011, p. 12).

Pensar a partir da provocação de Veiga-Neto, revelada nas perguntas nietzschianas “que estão os outros fazendo de nós?” e “que estamos nós fazendo de nós mesmos?”, pode soar estranho num mundo em que até mesmo essa atitude tipicamente humana - que é pensar para compreender o que está acontecendo - parece ter sido afetada inexoravelmente (CUGINI, 2008).

Esta tese foi escrita no exaustivo exercício de perguntar, de estranhar, de suspeitar das verdades engendradas por diferentes discursos. Os olhares lançados sobre o objeto de pesquisa estiveram constituídos a partir de um problema pensado da ótica da hipercrítica, “uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 209). Contudo, considerando que uma escrita é sempre limitada e parcial, na incompletude desse exercício posso ter passado rapidamente sobre algumas questões. Deixo aqui explícita a intenção de desdobrar, em oportunidades futuras, as questões que não pude aprofundar no espaço-tempo disponível para a realização deste estudo, na expectativa de importantes discussões que virão a partir de diferentes leituras e olhares colocados sobre esta produção. Assim, apresento a seguir os capítulos que a corporificam.

No capítulo 1, **Formação docente, uma questão de prática? Sobre governamentalidade e subjetividade**, ao trazer a relação entre a governamentalidade e as novas configurações que a formação de professores vem assumindo na Contemporaneidade, procuro explicitar o fio condutor da pesquisa. Para realizar o exercício analítico foi importante compreendê-lo como “uma releitura que não se faça em termos de retorno ao passado, mas como diagnóstico do presente e o que se chamaria trabalho crítico”. (AVELINO, 2010, p.11). Nesse sentido, o conceito de governamentalidade funcionou como ferramenta para a instalação do ambiente epistemológico da tese, bem como operou na criação do nível estratégico de sustentação dessa investigação, entendendo aqui a governamentalidade com o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994a, p. 2) (com as quais o sujeito opera sobre si mesmo). Para Foucault (2010), “a reflexão sobre a noção de governamentalidade, [...] não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo”. (FOUCAULT, 2010b, p. 225).

Ao olhar para alguns elementos da história da formação de professores e das políticas atuais de formação situando-as no contexto da governamentalidade, busco mostrar a emergência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e a importância de olhar para as práticas do Programa, descrevendo a rede em que estão colocadas.

No segundo capítulo, intitulado **Práticas de iniciação à docência na formação inicial: o Pibid como terreno analítico**, descrevo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e apresento as práticas de iniciação à docência propostas pelo Pibid como potência para os processos de subjetivação docente. Tomo o Pibid-Unisinos-Pedagogia como campo de ação possível para compreender como nos tornamos professores a partir desses processos.

No terceiro capítulo, **O Pibidiano como um sujeito inventado, ou como tornar-se professor/a? Outros modos de pensamento**, invisto esforços para mostrar que a docência no Pibid pode ser tomada como uma matriz de experiência, (FOUCAULT, 2010), considerando a constituição do sujeito que nela se forja. No desenvolver do argumento, defendo que esse operar da matriz se dá através da objetivação e subjetivação, potencialmente a partir de um trabalho ético

visibilizado no Pibid-Unisinos-Pedagogia e que busco deixar claro no desenvolver das análises.

Ao tomar a docência como matriz de experiência realizo dois movimentos analíticos: num primeiro movimento, encontrado no capítulo 4, **O trabalho ético no Pibid-Unisinos-Pedagogia. Elementos para pensar a formação de professores**, procuro dar a ver os modos de operar da matriz. Argumento que as práticas desenvolvidas no Pibid-Unisinos-Pedagogia envolvem um trabalho ético em torno dos bolsistas vinculados ao projeto, no qual são levados a analisar o outro e a si mesmos, de modo a conduzir suas condutas no interior de certos princípios e regras que os levam a constituir-se enquanto sujeitos, o sujeito pibidiano, e a tornar-se professor/a a partir de determinados modos de ser e de agir enquanto docentes. Ainda nesse capítulo, descrevo os elementos que compõe o trabalho ético identificado nas práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia. Afirmo que o Programa se apresenta como espaço fecundo para o estabelecimento de múltiplas relações que são condição de possibilidade para a produção da subjetividade docente. A proposta do Programa possibilita que o sujeito estabeleça relações a partir das quais certos modos de ser docente vão sendo produzidos, através de um trabalho ético que potencializa a constituição do que chamei de *subjetividade pibidiana*¹⁰.

Assim, num segundo movimento analítico, realizado no capítulo 5 intitulado **Subjetividade pibidiana: tecnologização do/a professor/a dos anos iniciais e a produção da docência virtuosa**, mostro os efeitos da matriz na constituição da subjetividade docente, dito de outra forma, o que essa matriz vem produzindo enquanto modos de ser docente dos anos iniciais, conformando a subjetividade pibidiana com algumas características peculiares, as quais apresento no decorrer do exercício.

Como resultado desse segundo movimento analítico, organizei três diferentes blocos para apresentar os modos de ser docente identificados nas práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia que conformam a subjetividade pibidiana, que chamei de *docência virtuosa*. Esses modos de ser se

¹⁰ Publicado em Dal'igna; Fabris; Oliveira (2014).

atravessam e se complementam, funcionando como *modus operandi* da docência, implicam na tomada de decisão para o agir da docência virtuosa.

Ao final das análises, argumento que os modos de ser e agir da subjetividade pibidiana, constituída nas tramas da governamentalidade neoliberal, numa articulação entre governo ético e governo político - se colocam a serviço do Estado, como tática de enfrentamento para a complexidade da educação básica brasileira. Essa professor/a, que é produzida na relação universidade e escola, se revela como peça estratégica para a construção da *Pátria Educadora*.

Enfim, no sexto e último capítulo da tese aqui apresentada, **Por uma postura anarqueológica na (re)criação das práticas de formação docente: enfrentamentos, tensionamentos, possibilidades...**, retomo as questões que suscitaram o desenvolvimento da pesquisa e apresento algumas inquietações que ficaram, algumas pistas para continuar pensando e algumas possibilidades para a criação de outras formas de fazer e viver a docência no contemporâneo. Conforme disse Deleuze ao referir-se a Foucault e aos modos de subjetivação por ele problematizados, “um pouco de possível, senão eu sufoco”. (DELEUZE, 2010, p. 135).

Cabe ainda dizer que entendo a subjetivação como um processo sempre inacabado, sujeito a novos fluxos, novas demandas, novas interpelações e práticas. Tal como um jogo, o produto da formação docente também é de resultado incerto, mas tal como nele, podemos selecionar as cartas, definir as regras, os tempos, os parceiros e fazer as apostas.

Antes de finalizar a apresentação, volto à epígrafe que abre esse texto para retomar a ideia de crítica permanente como possibilidade de transformação nos modos como nos tornamos aquilo que somos. “Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. [...] eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente”. (FOUCAULT, 1994, p. 3). De repente, possa ser possível criar uma postura anarqueológica para a docência, a partir de conceitos foucaultianos como a crítica radical ou a hipercrítica, ainda pouco explorados e colocados a operar no âmbito da formação de professores, outros modos de nos constituir e de nos relacionar com as verdades que se nos apresentam, outras formas contemporâneas de governamentalidade e de produção da subjetividade.

Talvez seja essa a contribuição que a docência, tomada como uma matriz de experiência alicerçada nos três eixos: poder, saber e ética, pode oferecer para produzir outras formas de pensar a formação inicial de professores na Contemporaneidade. Como, por meio da “relação consigo e com o outro”, podemos encontrar outras formas de nos tornar professoras e professores e nos conduzir como profissionais da docência? O desafio está posto para quem quiser entrar no jogo!

PARTE I -

CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA:

MODOS DE OPERAR

CAPÍTULO 1- Formação docente, uma questão de prática?

Sobre governamentalidade e subjetividade

Pesquisar é fazer política, é lutar interessadamente para que as formas de viver na contemporaneidade não sejam reduzidas, e sim amplificadas (TRAVERSINI, 2012, s/p).

Inspirada nas palavras de Traversini, que abrem esse primeiro capítulo, acredito que escolher trabalhar com Foucault é tentar libertar-se das amarras do pensamento, buscando no ato de pesquisar, que é sempre político, outras formas de ver, entender e viver no presente. Libertar-se das amarras porque, entre outras coisas, o autor nos oferece um ponto de partida, uma dose de inspiração para nos lançar no caminho, e a incerteza do local de chegada. Eis a aventura. Parafraseando Gallo (2006, p. 255), com Foucault, a rota é sempre construída na aventura de um pensamento livre - “Foucault não admite ficar preso ao próprio pensamento, [...] mas se abre para as possibilidades que encontra no percurso”.

Foucault (2013, p. 21) já dizia na *Arqueologia do Saber*: “não me pergunte quem sou e não me peça para permanecer o mesmo”. Em *Ditos e Escritos* (2010c), chamou seus livros de experiências, pois afirmava que, ao escrevê-los, saía transformado. Para Foucault, a experiência está ligada à transformação do sujeito. Nas obras foucaultianas, a experiência aparece como uma metamorfose, como a transformação que ocorre na relação com as coisas, consigo, com os outros e a verdade. No decorrer de seus estudos¹¹, o filósofo buscou problematizar as verdades produzidas por saberes, poderes e valores, que, em sua correlação, operam na produção da subjetividade.

Inserir-me no campo das teorizações foucaultianas não significa, contudo, que estou a “festejar” o autor, mas que encontrei na arena das questões pensadas por ele, cuja preocupação se voltou para a constituição do sujeito, um modo para tensionar as práticas constitutivas da experiência que estão envolvidas nos processos de tornar-se professor/a. A essa experiência de constituição do sujeito,

¹¹ Refiro-me aos cursos publicados em: *O governo de si e dos outros* (2010); *Do governo dos vivos* (2010a); *Hermenêutica do sujeito* (2010b); *A coragem da verdade: do governo de si e dos outros II* (2011).

histórica e culturalmente situada, complexa e singular, Foucault chamou de *experiência de si* (FOUCAULT, 2014).

1.1 Práticas de formação e a formação das práticas: governo, verdade e ética

[...] os regimes de verdade não são unívocos, não são fixos e nem internamente homogêneos. São campos de disputa e de exercício de poder, para além de campos de produção de saber e de legitimação de verdades. É nos regimes de verdade que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar. É muito interessante a gente se dar conta, também, que usualmente mobilizamos determinados conhecimentos para perguntar e explorar o que eles nos permitem conhecer. (MEYER, 2013, p. 11-12).

Sob o prisma foucaultiano, a linguagem funciona como um potente mecanismo de subjetivação. Para criar, a partir de Foucault, uma estratégia analítica, necessitei primeiro buscar compreender o sentido da linguagem para o filósofo.

No legado de suas investigações, Foucault (2005; 2013)¹² sugere uma análise do contexto da linguagem, tomando-a como constitutiva das coisas, e não apenas como algo representacional. Compreender a linguagem a partir dessa lógica implica entender o conhecimento como algo mutável, e não como algo natural. O conhecimento passa a ser visto como contingente, um produto dos discursos, e a linguagem adquire caráter central, em que os discursos não são tomados somente como conjuntos de signos, mas como práticas. Cabe salientar, ainda, que o campo discursivo não é visto apenas como representação, nem apenas como expressão, mas como constituição do sujeito que fala. O discurso faz mais do que representar e expressar formas e conteúdos; ele constitui as próprias coisas que estão a representar e dar forma e sentidos.

Analisar a docência sob a ótica das teorizações foucaultianas requer compreendê-la como produtora de cultura, saberes, conhecimentos e práticas que produzem os sujeitos nela envolvidos, a partir de intensas e complexas redes de poder/saber/governo. Significa compreender a docência enquanto práticas para a

¹² Refiro-me, especialmente, as obras *A ordem do discurso* (2005) e *Arqueologia do Saber* (2013).

condução da conduta, enquanto *governo*¹³ o que, segundo Silva (2014), “demarca preliminarmente duas condições, a saber, por um lado, regula as políticas e práticas de escolarização; por outro lado, inventa os sujeitos envolvidos nessa trama: o professor e o estudante”. (SILVA, 2014, p. 404). E eu diria: a própria docência.

Sobre *governo* cabe aludir a Dean (1999, p. 41) quando explica que “[...] são regimes de práticas, que envolvem um jogo de produção de conhecimento que é tomado como verdade através de diferentes formas de racionalidade prática e de cálculo”. Assim, “Governamos a nós mesmos e aos outros exercendo nosso pensamento sobre ‘o que consideramos verdadeiro’”. (DEAN, 1999, p. 41).

O domínio das análises de Foucault foram as práticas, discursivas ou não, entendidas pelo filósofo como “a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem (‘sistema de ação na medida em que são habitados pelo pensamento’) que tem um caráter sistemático (saber, poder e ética) e recorrente, e por isso constitui uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’”. (CASTRO, 2011, p. 315, tradução minha).

Aqui se faz importante trazer o entendimento de racionalidade. Racionalidade entendida como uma determinada lógica que opera “tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas”. (FOUCAULT, 2003, p. 312). Assim, toda ação é conduzida por certa racionalidade, “Há uma racionalidade mesmo nas formas as mais violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade”. (FOUCAULT, 2003, p. 312). Pensar sobre qual(is) a(s) racionalidade(s) está(estão) a conduzir a conduta docente em tempos contemporâneos, compreendendo a racionalidade enquanto lógica que organiza os modos de pensar num recorte de tempo e para um grupo social específico, é, pois, o primeiro movimento para que se possa problematizar tal(is) racionalidade(s). Fazer um questionamento radical dessas lógicas que estão a enquadrar nossas maneiras de pensar é uma prática de liberdade, a problematização dessas

¹³ Sobre *governo* torna-se importante esclarecer o uso que farei do termo, conforme diferenciações propostas por Veiga-Neto (2002) entre *governo* e *governo*. *Governo* é aqui entendido e utilizado enquanto práticas para a condução da conduta e, sempre, quando “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (2002, p. 19), seja em relação à condução do Estado ou de instâncias sociais, tais como a família. Trabalharei mais precisamente com esse conceito no decorrer da tese.

racionalidades é a chave para “abrir a porta”. Nas palavras de Foucault (2000), “uma possibilidade aberta ‘permanentemente’” que “permite ao indivíduo modificar-se ao seu gosto”. (FOUCAULT, 2000, p. 320).

Problematizar uma racionalidade significa rachá-la, dessecá-la, desmantelá-la em micro partículas (microfísica), buscando destrinchá-las em seu caráter discursivo e sistemático (saber-poder-ética). Para isso é preciso olhá-las de cima, desde sua manifestação, desde as práticas. Explico melhor.

Foucault instiga-nos a buscar as manifestações de poder nas práticas, ao invés de fazê-lo no sujeito. Em *A ordem do discurso*¹⁴ (2005), o autor aponta a existência de diferentes procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades. Desse modo, poder, saber e ética articulam-se, engendram-se, organizam-se, produzindo sujeitos de “determinado tipo”. Seguindo esse pensamento, o poder não pode ser adquirido, nem se concentra num determinado sujeito, coisa ou lugar. É preciso entendê-lo como algo que circula, que se movimenta, que opera em rede e se expressa na relação.

Conforme Veiga-Neto, “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 122). O autor chama nossa atenção para o fato de que, “dado que os discursos ativam o(s) poder(es) e o(s) colocam em circulação” (2005, p. 123), é preciso ter cuidado para não se cometer o equívoco de interpretar “essa relação entre discurso e poder de modo mecânico, linear, causal”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 123). Segundo o pensamento foucaultiano, o discurso pode ser tanto um *instrumento e efeito de poder*, quanto um *ponto de resistência*; assim como o discurso pode produzir e fazer circular o poder, pode também sitiá-lo.

Embora Foucault não tenha se ocupado diretamente dos problemas da Educação, seus estudos oferecem-nos possibilidades para pensar a escola contemporânea e as formações a ela vinculadas, problematizando as práticas deste tempo para, quem sabe, conduzirmo-nos de forma mais livre no mundo, tornando-o um lugar melhor para se viver ou ainda, para que no exercício de pensar de outro modo, possamos encontrar outros pensamentos, ainda não experimentados.

¹⁴ Trata-se do texto da aula inaugural proferida por Michel Foucault, no Collège de France, em 02 de dezembro de 1970.

Inspirada nas últimas publicações dos estudos de Foucault, *O governo de si e dos outros* (2010) e *Do governo dos vivos* (2010a), acerca da anarqueologia dos saberes, busquei estar atenta às práticas que têm sido utilizadas para que os sujeitos se dobrem a determinadas verdades no campo da formação inicial e mais especificamente, nas práticas de iniciação à docência. Ao mesmo tempo, tentei identificar quais verdades têm constituído a docência para os anos iniciais, em especial, nas práticas vivenciadas pelas licenciandas em Pedagogia no Pibid-Unisinos, para compreender como nos tornamos professores e professoras na Contemporaneidade.

Interessou-me examinar os processos de subjetivação na constituição da docência ou dos modos de ser docente dos anos iniciais da educação básica a partir das práticas de iniciação à docência do Pibid em um curso de Pedagogia. Esse exercício requereu “uma releitura que não se faça em termos de retorno ao passado, mas como diagnóstico do presente e o que se chamaria trabalho crítico”. (AVELINO, 2010, p.11). Conforme Avelino, “trata-se da *anarqueologia dos saberes*, que consiste no deslocamento analítico do eixo Poder-Saber para o eixo do ‘*governo dos homens pela Verdade sob a forma da Subjetividade*’”. (2010, p.11 e 12, grifos meus).

Propus olhar para esses modos de ser docente produzidos nas e pelas práticas de iniciação à docência encontradas no Pibid-Unisinos-Pedagogia como efeitos de uma matriz de experiência, pois conforme Foucault (2010), matrizes são constituídas na história e “funcionam como chaves de inteligibilidade para pensar o presente”. (MUCHAIL, 2011, p.157). Assim, para levar a cabo a respectiva proposta, segui as pistas encontradas no entrecruzamento de dois temas foucaultianos, a subjetivação e a governamentalidade, nas palavras do filósofo, “uma história da subjetividade e uma análise das formas da governamentalidade”. (FOUCAULT, 2014a, p. 350).

Foucault, ao falar de loucura, criminalidade e sexualidade, descreve experiência como um *foco* ou uma *matriz* formada na correlação de três eixos - saber, poder e ética - que se entrecruzam e operam na constituição da experiência. Importa esclarecer que esses três eixos não operam linearmente, nem de forma isolada ou com a mesma intensidade, pois seus efeitos dependem das relações que o sujeito estabelece “consigo mesmo e com os outros”. Quanto mais

eficazes as tecnologias de governo e as técnicas de si investidas nesse processo, mais potente torna-se a matriz de experiência, em termos de efeito, na produção de sujeitos, em seus modos de ser e de conduzir-se.

As verdades instituem campos discursivos, ou de *veridicção*, com efeito nas práticas de formação inicial de professores. Esses discursos são intensamente produtivos: ao produzirem determinados sujeitos, colocam-nos em conformidade com uma racionalidade governamental. Desse modo, não criam somente novas práticas na formação inicial de professores para os anos iniciais da educação básica, mas produzem novos docentes – para esse nível de ensino – que estejam sintonizados com uma estratégia de regulação implicada num projeto político de desenvolvimento global.

Nesse sentido, olhei para as políticas públicas brasileiras (considerando os documentos oficiais nacionais e internacionais que as atravessam) como espaços profícuos de manifestação das verdades acerca da docência. Antes de problematizar essas verdades, contudo, procuro mostrar como tudo isso adquiriu sentido para mim, por quais fios fui me enredando para a constituição da pesquisa em seus modos de operar.

1.2 Tornar-se professor/a no curso de Pedagogia: dos estranhamentos aos fios que compõem a problemática da pesquisa

O que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de “conhecer”, isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, “fora de nós” (Nietzsche, 1882, p. 222).

Como se ensina a ser professor/a¹⁵? Como se aprende a ser professor/a?

¹⁵ Adoto o uso *professor/a* para referir-me a homens e mulheres envolvidos com a profissão docente. Essa opção pela flexão de gênero é política e decorre de minha aproximação do campo dos Estudos Feministas. Contudo, a flexão se restringirá ao uso desse termo, por considerar que seguir essa regra em todo o texto tornaria a leitura extremamente cansativa. Expressões como *formação de professores* não serão alteradas. Ressalto também que, sempre que me referir ao escopo do curso de Pedagogia da universidade analisada, usarei o feminino (aluna, licencianda, etc.); isto se justifica pelo fato de as licenciandas serem maioria entre bolsistas do Pibid-Unisinos-Pedagogia, como também pelo grande número de mulheres matriculadas no curso de Pedagogia da universidade investigada, o que não difere do levantamento realizado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) sobre as matrículas nos cursos de Pedagogia no Brasil. Segundo o Relatório do Enade (2011), dentre estudantes da área de Pedagogia, 93,4% são do sexo feminino. Bernadetti Gatti (2010) e Maria Elizabeth de Almeida (2012), em suas pesquisas sobre os cursos de Pedagogia do Brasil, também apontam a preponderância do sexo feminino nessa licenciatura.

Esta tese gesta-se a partir do meu próprio fazer e dos estranhamentos que desse fazer emergem. Estou falando do momento em que me deparo com o estágio de docência no ensino superior que realizei durante um ano no curso de licenciatura em Pedagogia por ocasião das atividades referentes ao doutoramento em Educação.

Quanto a exercer a docência, isso estava tranquilo para mim, pois já havia lecionado em diferentes níveis de ensino, para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e para adultos em cursos de EJA. Porém, quanto a ser professora de futuras professoras, mesmo com minha trajetória na formação continuada de professores ao exercer a função de coordenadora pedagógica, isso não estava nada tranquilo, embora a ideia me fascinasse.

Ao buscar conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da universidade em que iria lecionar, passei a pensar mais profundamente sobre o desafio de formar professores para os anos iniciais da educação básica. Então, vieram os estranhamentos e com eles muitos questionamentos: como se ensina a ser professor/a? Como se aprende a ser professor/a? Como se ensina uma profissão, um ofício para alguém? Quais são os processos, os rituais que fazem parte da formação inicial de professores?

Nesses momentos, repensava o meu próprio caminho de formação enquanto estudante, pedagoga e profissional da docência: como aprendi a ser professora? Por quais processos passei para tornar-me professora? A partir de perguntas como essas, fui tecendo os fios que, tempos depois, viriam a compor a problemática de minha pesquisa de doutorado. Seguimos por esses fios...

Entre os objetivos da disciplina que lecionava, estavam relacionar o perfil profissional para a Pedagogia proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) com as competências exigidas para o exercício da docência e discutir o Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia (UNISINOS, 2011). Sendo assim, sempre abríamos¹⁶ um espaço para que as estudantes pudessem pensar e falar sobre o próprio curso em que estavam inseridas. Nesses momentos, apareciam muitas falas, que geralmente giravam em torno da questão de o curso de Pedagogia ser muito distante da escola e muito

¹⁶ Minha orientadora era a professora regente da disciplina, e lecionamos juntas, numa espécie de docência compartilhada, o que, para mim, se traduziu em muitas aprendizagens.

teórico ou, ainda, de não estar clara (para as estudantes) a relação entre o que estudavam em diferentes disciplinas e os aspectos que envolvem a docência.

Todas essas falas apenas lembravam as perguntas que me rondavam desde o início do estágio: como se ensina a ser professor/a? Como se aprende a ser professor/a? Como se constitui o/a professor/a no interior do curso de Pedagogia? Quais são os processos que fazem parte do tornar-se professor/a?

A partir desses estranhamentos, fui buscar as percepções de minhas alunas sobre o curso de Pedagogia fazendo a seguinte pergunta: “o curso de Pedagogia te ensina a ser professor/a?”. Observemos os excertos extraídos da enquete realizada com 13 estudantes, cursando diferentes etapas do curso de Pedagogia¹⁷:

O curso de Pedagogia não ensina a ser professor, e sim ensina conteúdos preparatórios para trabalhar em sala de aula. Ser professor, aprendemos mesmo é na prática, com a nossa turma na nossa escola, por meio da rotina, da vivência com as crianças e dos conhecimentos que temos e compartilhamos com outros profissionais.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 1 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia¹⁸

Falta incentivo das outras disciplinas também de falar sobre o ser professor. Assim podemos compreender a visão deles também e nos preparar melhor para a sala de aula de modo competente.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 1 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

É apenas leitura e apresentação de trabalhos. Não quero criticar ninguém, mas, como sabemos, algumas disciplinas desvalorizam o professor ao invés de incentivar, de falar o lado bom, **de mostrar** como podemos **ser melhores** profissionalmente. Pois o que vemos hoje em dia são professores graduados que não têm a mínima noção de como exercer a profissão, fazendo de qualquer jeito e acabando por deixar dúvidas quanto à qualidade do ensino na faculdade, infelizmente.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 2 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Quanto à parte teórica, ela é trabalhada de forma objetiva e clara, **mas só a teoria não basta. Então, o curso de Pedagogia não te ensina a ser professor(a).** Somente nos tornaremos professores(as) depois de uma boa prática em sala de aula.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 3 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

¹⁷ O currículo do curso de Pedagogia pesquisado está organizado por semestres. Responderam a enquete estudantes cursando diferentes semestres do curso, desde as iniciantes até as formandas.

¹⁸ Para melhor apresentar a materialidade da pesquisa, as falas dos sujeitos participantes e demais materiais do banco de dados serão apresentados em quadros, em fonte 11. Além disso, no decorrer da tese utilizo o destaque tipográfico **negrito** para realizar destaques nos excertos trazidos do material analisado.

O curso nos fornece embasamentos teóricos de relevância significativa para se pensar a educação. **Propõe metodologias e princípios éticos fundamentais à formação docente.** Além disso, **podemos contar com programas como o Pibid, que faz a inserção do graduando na escola e proporciona essa ligação tão fundamental que é a teoria e a prática durante a graduação, formando docentes ainda mais capacitados para o exercício da função.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 4 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Penso que [seja necessária] **uma adequação nos conteúdos das cadeiras de humanas, articulando-as às práticas educacionais, já que será esse nosso principal campo de atuação, tirando esse caráter mais abrangente que as caracterizam hoje, tornando-as mais significativas e relevantes para a formação docente.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 5 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia (acréscimos meus)

Para quem não possui experiência em sala de aula, **quando se depara com uma turma, pode ter algumas dificuldades.** Também acho que a abordagem que é feita na Pedagogia em relação a uma classe de alunos não é bem elaborada. Quando falamos em alunos no curso, nos deparamos com situações fáceis, **e isso não existe assim; são sempre situações diversas que nos colocam em constantes 'apuros'.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 6 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Penso que, muitas vezes, os currículos, apesar de serem bons e atenderem a boa parte das demandas dos alunos, **precisariam se aproximar ainda mais de situações reais de sala de aula.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 8 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

O curso poderia proporcionar maior ampliação de repertório nas atividades acadêmicas. **São poucas as disciplinas que proporcionam vivências que vão além do que já parece estar consolidado** (ficar sentado assistindo ao professor falar e expor alguns comentários, apresentar trabalhos em grupo, entre outras atividades que parecem ser as únicas possíveis). **Não estou desqualificando as práticas realizadas na maior parte do curso, mas acredito que seria mais significativo se outras dimensões também pudessem ser exploradas.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 10 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

O curso parece ser ótimo no sentido de formar **profissionais reflexivos, críticos, questionadores,** atentos ao que acontece no espaço de atuação, que planejam, que registram, etc. **Essas características são reforçadas também em outros espaços que o curso propicia (Pibid, Iniciação Científica, entre outros).**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 10 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Considero o curso bom, embora algumas áreas sejam pouco privilegiadas de discussões dentro do curso, como a EJA e o espaço não-escolar [...]. **Penso que é uma vantagem imensa estar estudando e já trabalhando ou estagiando na área.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 11 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Penso que, a partir [...] das oportunidades que a Instituição universitária oferece por meio de programas de incentivo à profissão docente, como o Pibid, é que então ocorre a **atuação em sala de aula e se descobre o ser professor**. Assim, o aprender a ser professor ocorre por meio da prática da profissão, porque o curso de Pedagogia **nos torna pedagogos (as) pesquisadores reflexivos a respeito da área da educação**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 12 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Penso que ainda há falta de abordagem em relação às áreas específicas, pois, como pedagogos e professores, precisamos supri-las em sala de aula. Porém, **acredito na Pedagogia como um agente transformador, pois o curso nos oferece subsídios para refletirmos sobre as práticas a serem propostas em sala de aula**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 12 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

Acho que **deveria se investir um pouco mais na produção individual, pois dessa forma todos se dedicariam mais em relação à sua formação**. Por último, penso que o curso deveria proporcionar mais oportunidades para os alunos de Pedagogia estarem em sala de aula. Percebo que muitas colegas ainda não atuam em espaços escolares e sentem essa ansiedade em relação aos estágios. **Essas oportunidades serviriam para as alunas irem ganhando confiança em relação à sua prática; afinal, um professor não pode ter medo de estar em sala de aula**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Aluna 13 - Cenários da Carreira - Licenciatura em Pedagogia

As questões apresentadas pelas estudantes dizem respeito, principalmente, ao currículo do curso de Pedagogia. Gatti e Barreto (2009) realizaram um estudo sobre os currículos de algumas licenciaturas, entre elas, a Pedagogia. Busquei identificar nesse estudo algumas aproximações com as questões apresentadas por minhas alunas. Um dado interessante encontrado é o fato de que a escola é objeto quase ausente das ementas dos cursos de licenciatura no Brasil:

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 55).

Essa invisibilidade da escola nas ementas dos cursos de formação de professores, o que também aparece nos registros de minhas alunas, é um fator a considerar nas análises desses cursos, uma vez que a relação entre a universidade e a escola é proposta nas Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002).

Outro apontamento realizado pelas pesquisadoras é que os “conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos

cursos de formação inicial de professores” (GATTI; BARRETO, 2009, p.24), o que pode estar gerando uma fragilidade em relação aos conhecimentos ligados à docência dos anos iniciais da educação básica, aspecto também identificado no registro das alunas. Conforme análise de Gatti e Barreto (2009,p. 54), “na grande maioria dos cursos analisados, eles [conteúdos] são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes”.

Quanto ao estágio, embora seja componente obrigatório, no estudo realizado por Gatti e Barreto, houve dificuldade para realizar a análise, pois, nos currículos, projetos e ementas dos cursos analisados, não foram encontrados elementos fundamentais sobre o estágio. Segundo as autoras,

O que se verificou na análise [...] é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas da rede, etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente a parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada um aspecto meramente formal. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 21).

Nesse sentido, chamou-me a atenção nos registros das alunas a falta de referência aos estágios como uma oportunidade para aprender a ser professora, talvez por eles ocorrerem somente nos últimos três semestres do curso, segundo análise da grade curricular. Apenas uma das treze estudantes que participaram da enquête citou o estágio ao dizer sobre a ansiedade de algumas colegas quando se deparam com o estágio, alegando que o curso não as prepara para esse momento.

Ao analisar os registros, verifiquei que as alunas que responderam afirmativamente à pergunta “o curso de Pedagogia te ensina a ser professora?” citaram a inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid como fundamental para o aprender a ser professor/a. A expressão de maior recorrência entre os registros é a “sala de aula”. Quase todos as alunas reivindicam ou valorizam as oportunidades de estudantes de Pedagogia estarem em sala de aula, no âmbito da escola de educação básica. Do que essas estudantes estão falando?

Embora em seus registros algumas alunas tragam à tona a discussão sobre teoria e prática - que já foi realizada por importantes estudiosos das mais diferentes vertentes teóricas¹⁹ -, durante as aulas, eu percebia que as questões apresentadas por elas estavam para além dessa discussão, mas que diziam respeito à experiência (e a seus processos) de tornar-se professor/a, a algo que estaria mais na dimensão do vivido, do acontecimento. As questões sobre tornar-se professor/a no interior do curso de Pedagogia levantadas pelas alunas mobilizaram-me a buscar “entender os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. (DREYFUS; RABINOW, 1995a, p. 231-232). Para isso foi preciso problematizar, dar a ver e a pensar as práticas que tem participado da conformação de um particular tipo de experiência: a docência - investimento que realizei e pretendo mostrar nesta tese.

Nesse sentido, a noção foucaultiana de sujeito tornou-se fundamental para que pudesse continuar pensando a respeito dos processos envolvidos no tornar-se professor/a. Para Foucault, o sujeito é constituído na articulação sempre complexa e contingente dos discursos e das práticas ou, como ele chamou, das práticas discursivas e não-discursivas. Em seus estudos, o filósofo recusou a ideia de essencialismo do sujeito e propôs entender este último como uma produção, como resultado de um processo de subjetivação que envolve, entre outras coisas, os regimes de verdade. Diz Foucault (2004, p. 274):

O que eu recusei foi precisamente que se fizesse previamente uma teoria do sujeito - como seria possível fazer, por exemplo, na fenomenologia ou no existencialismo - e que, a partir desta, se colocasse a questão de saber como, por exemplo, tal forma de conhecimento era possível. Procurei mostrar como o próprio sujeito se constituía, nessa ou naquela forma determinada, como sujeito louco ou são, como sujeito delinqüente ou não, através de um certo número de práticas de poder etc. Era certamente necessário que eu recusasse uma certa teoria a priori do sujeito para poder fazer essa análise das relações possivelmente existentes entre a constituição do sujeito ou das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder, etc.

¹⁹ Inscrevo-me nos estudos que entendem teoria e prática não como algo separado, nem como uma relação binária, mas como categorias de um mesmo processo, sendo que uma não existe sem a outra. Meus argumentos apoiam-se, principalmente, nas discussões realizadas por Alfredo Veiga-Neto (2003).

Para pensar a formação a partir das ideias foucaultianas, precisamos deixar de lado o entendimento moderno de sujeito e passar a pensá-lo (e à sua constituição) de modo contingente e a partir do viés da historicidade. Em uma de suas últimas entrevistas, Foucault (2004) reafirmou acreditar

efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antigüidade - a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004, p. 291).

A essa constituição do sujeito como efeito de um processo de subjetivação, Foucault também chamou de experiência. Esse entendimento, somado às perguntas que me inquietavam no período do estágio docente, serviu de baliza para a constituição da problematização da tese. Outras perguntas foram produzidas a fim de refinar o olhar-pensar: seria possível fazer de outra forma, pensar de outro modo a formação inicial de professores? Nesse terreno da formação de professores, onde tanto já se disse, seria possível desnaturalizar as coisas já ditas, já feitas? Qual o conjunto de práticas presente na formação inicial de professores que participam do processo de subjetivação docente? Qual a docência, ou ainda, quais os modos de ser docente produzidos por essas práticas?

O desejo de tentar ver de outra forma, de pensar de outros modos a formação de professores, está intimamente ligado aos estudos que venho realizando na área da educação em articulação com os estudos foucaultianos. Refiro-me às pesquisas²⁰ desenvolvidas em âmbito acadêmico e que foram instigadas pelas profícuas discussões fundamentadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (Gepi/Unisinos/CNPq) coordenado, de modo compartilhado, pelas professoras Elí Henn Fabris e Maura Corcini Lopes dentro do programa de pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

²⁰ Refiro-me aos seguintes estudos: pesquisa realizada sob a orientação do professor Dr. Alfredo Veiga-Neto e que resultou na dissertação de Mestrado: *Aprender por toda a vida: tramas de efeito na Educação de Jovens e Adultos* (OLIVEIRA, 2007); pesquisa orientada pela professora Dra. Elí Henn Fabris por ocasião de especialização na área de gestão educacional, trata-se da monografia *As práticas da escola contemporânea e a ênfase na gestão: formas de governamentalidade neoliberal* (OLIVEIRA, 2011).

(UNISINOS). Tais discussões, que nos últimos anos tem se pautado nas problemáticas relacionadas às práticas educativas e à inclusão, articuladas às estratégias de governo contemporâneas, revelaram-se como acionadores de exercícios de pensamento que me possibilitaram problematizar a docência para pensar o presente.

As questões nietzschianas sobre o presente têm instigado diferentes pesquisadores da área da educação. Conforme Veiga-Neto (2011, p. 12),

‘entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente’. Temos aí exatamente o combustível que alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – ‘que estão os outros fazendo de nós?’, ‘que estamos nós fazendo de nós mesmos?’.

Pensar a partir da provocação de Veiga-Neto, revelada nas perguntas de inspiração nietzschiana “que estão os outros fazendo de nós?” e “que estamos nós fazendo de nós mesmos?”, pode soar estranho num mundo em que até mesmo essa atitude tipicamente humana - que é pensar para compreender o que está acontecendo - parece ter sido afetada inexoravelmente. (CUGINI, 2008).

Olhar para as tramas em que estamos enredados se faz importante, não para tentar fazer a “grande revolução”, na ilusão de que delas possamos nos desvencilhar, encontrando um lugar neutro, fora. O que me propus foi fazer da escrita dessa tese, aquilo que nos ensinou Foucault, uma possibilidade, uma maneira, dentre outras, de fazer as “pequenas revoltas diárias” (RAJCHMAN, 1989, p.81), uma possibilidade de resistência²¹, ainda que mínima, ainda que no âmbito da minha constituição docente e tomando essa resistência dentro dos limites de uma liberdade que é sempre regulada. (SILVA, 1998).

Acredito que olhar para a docência a partir de um cenário (macro) - tempo e espaço -, e problematizar as práticas de formação de professores e da escola

²¹ Foucault reconhece que “não há relação de poder sem resistência” e afirma que “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”. (FOUCAULT, 1995, p. 244-248). É possível identificar na obra foucaultiana que a noção de resistência participa do deslocamento teórico que o filósofo realiza a partir do eixo do poder. Para Foucault a resistência é produzida nas próprias relações de poder, não é externa ao poder, mas da ordem da estratégia e da luta. Essas relações estão sujeitas à resistência e podem ser entendidas como arenas em que se instauram batalhas de forças, não de forma binária, mas tomando a complexidade e pluralidade das relações.

contemporânea (micro) podem ser maneiras de dar-se conta das tramas em que estamos enredados e do quanto elas produzem nossas formas de vida.

Embora muito já se tenha dito sobre formação de professores, acredito que esse ainda seja um tema fértil para a pesquisa na área da educação, principalmente num momento em que os decisores políticos se tornaram cada vez mais interessados na formação de professores. Ao capturar a docência através de sistemas de razão (projetos educativos nacionais) em que a formação docente (e a subjetividade docente) “passa a fazer parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado da nação, as possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, as prioridades e as políticas” (ROSE, 1998, p.31), compõe-se uma das tantas estratégias de governo postas em funcionamento pelo Estado moderno nos séculos XIX e XX. O Estado educador é que vai justificar todo o regramento da formação e do exercício da profissão docente.

Nesse sentido, apresento na próxima seção alguns elementos históricos da formação de professores para os anos iniciais da educação básica no Brasil, buscando olhar para todo esse regramento e aparato regulatório, procurando algumas pistas para compreender a entrada do curso de Pedagogia nessa seara. A seleção desses acontecimentos não têm a pretensão de esgotar o tema e não são trazidos de forma linear, foram pinçados pelos meus interesses ao construir o problema de pesquisa, portanto, já mostra minhas escolhas e entendimentos teórico-metodológicos.

1.3 Formação, políticas e legislação: ordenamentos jurídicos²² na conformação de um cenário

As políticas são sistemas de práticas e um conjunto de éticas e valores implicados na produção de certas formas de sociabilidade, subjetividade e trabalho. Considerar as políticas como discurso significa estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, bem como mapear seus efeitos, seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, seja nos padrões de acesso e oportunidades sociais. (GARCIA, 2010, p. 232).

²² Ordenamento jurídico é aqui entendido, de modo geral, como a disposição hierárquica das normas jurídicas, a sistematização de regramentos e princípios que operam coercitivamente na condução das condutas humanas.

Compreendendo as políticas como um dos lugares profícuos de manifestação da verdade acerca da docência no contemporâneo e, inspirada em alguns estudos que vem problematizando a centralidade da docência e da figura do professor nas políticas educacionais (BIESTA, 2012; BALL, 2010; GARCIA, 2010; SILVA, 2014), procuro dar a ver, nesse espaço, as verdades que concorrem na produção das subjetividades docentes.

Ao expor tal investimento, reforço seu caráter exploratório, sem a pretensão de esgotar suas possibilidades, com esse exercício busco compreender as tramas em que está enredado o Programa analisado nessa tese.

Nesse sentido, apresento a seguir uma breve contextualização histórica das formas de regramento que instituíram as práticas de formação de professores no Brasil. Um alerta, porém, é importante em relação à intencionalidade da abordagem histórica que faço neste espaço. Ela não tem como propósito apresentar “a história” da formação de professores, mas sim expor alguns elementos enquanto memória, trazidos desde esse percurso pelos meandros das políticas e da legislação educacional. Ressalto, ainda, que dou especial atenção à trajetória do curso de Pedagogia²³, visto que atualmente, no Brasil, no nível da graduação, é o que forma para o exercício da docência nos anos iniciais da educação básica.

Escrevo essa seção com base nos estudos de alguns autores que vêm se debruçando sobre a temática, e, mesmo que alguns deles se distanciem do campo teórico a que se inscreve esta tese, minha escolha deu-se por considerar essas publicações como empreendimentos rigorosos acerca das políticas de formação. Pesquisas como as de Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Silva (2006), Saviani (2006) e Brzezinski (1996) ajudaram-me a olhar para os acontecimentos no âmbito da formação de professores, atravessada por, pelo menos, três séculos. Por sua vez, os estudos de Ball (1994, 2005, 2010), Popkewitz (1997, 2001, 2009), Narodowsky (1999), Garcia (2010, 2013), ainda que nem todos

²³ Diferentes investimentos se fizeram importantes para a escrita que compõe esta seção. Mesmo que indiretamente, o texto aqui apresentado está atravessado pelos estudos e pessoas (com quem muito aprendi sobre a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil) que cito a seguir: estudos realizados por ocasião da preparação da disciplina “Pedagogia: Cenários da Carreira” (estágio de docência), juntamente com as professoras Dra. Elí Henn Fabris, Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, Dra. Rejane Ramos Klein e Dra. Viviane Klaus; materiais preparados de modo compartilhado com a professora Ms. Priscila Provin para a mesma disciplina, porém na modalidade Ead; palestras e diálogos com a professora Ms. Janira Aparecida da Silva.

citados no corpo dessa seção, se revelaram como leituras fundantes para a problematização dos discursos visibilizados na elaboração e construção das políticas para a formação de professores. Para Gatti, Barreto e André (2011, p.95),

Traçar breve perspectiva histórica relativa à formação de professores é importante, porque, na verdade, no Brasil, o que se observa é que, uma vez postas as estruturas para essa formação, ao final do século XIX e início do século XX, em termos de sua institucionalização, nos organismos formadores, pouco mudou até agora.

A docência é produzida de um corpo de saberes e sistema normativo específicos que participam da invenção das práticas de formação a que está implicado o Programa nesta tese analisado, o qual vem sendo apresentado com *status* de inovação na esteira das reformas. Considerar o caráter do PIBID enquanto política educacional inserida no quadro de reformas da educação brasileira que se inicia nos anos 1990 é condição para compreender como esse programa funciona e quais suas articulações com o projeto maior do Ministério da Educação - MEC, a saber, o Plano Nacional da Educação - PNE. (BRASIL, 2014).

A formação de professores em cursos inaugurados para esse fim só aparece no Brasil no final do século XIX, quando são criados os sistemas nacionais de ensino. Observaram-se, desde então, uma popularização do ensino e um aumento gradativo do número de crianças na escola. Segundo Saviani (2006, p.1) a partir do século XIX,

a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas.

A emergência da escola pública (laica, gratuita e obrigatória), a transformação dos/as professores/as em funcionários do Estado e a necessidade de formação articulam o/a professor/a ao projeto de Nação, conforme Narodowsky (1999), a autoridade do mestre passa a sustentar a autoridade do Estado.

Nas primeiras décadas do século XX, a expansão no ensino impõe a necessidade de formação de professores para o primário e secundário, o que hoje

corresponderia ao Ensino Fundamental. Com o objetivo de dar conta dessa demanda, criam-se então as escolas normais, que se responsabilizam pela formação de professores primários, e atribui-se à universidade a formação dos professores secundários. Sobre isso, Gatti levanta questões interessantes em seus estudos. Para a autora (2010, p. 1358),

nos cursos formadores de professores, esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente - educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental - e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social - menor/maior - para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Podemos afirmar que a luta por formação e valorização dos profissionais da educação atravessa toda a história da educação brasileira desde sua institucionalização.

A década de 30 foi marcada por mudanças e iniciativas em relação à educação e à formação de professores. Foi em 1930 que ocorreu a criação do Ministério da Educação, mesma época em que, inspirados nos movimentos da Escola Nova, Anísio Teixeira e outros intelectuais, chamados de Pioneiros da Educação Nova, escreveram e assinaram o documento intitulado *Manifesto dos pioneiros*²⁴. Nesse manifesto, reivindicavam-se investimentos na educação, incluindo a formação e a valorização de seus profissionais. Sobre esse período, Haddad (2010, p. 8) vê a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, como um dos exemplos anunciadores de novos tempos sintetizados no Manifesto dos pioneiros.

Com base nos ideais da Escola Nova, nessa mesma época, são criados os Institutos de Educação, sob a concepção de que ensino e pesquisa fossem a base da

²⁴ AZEVEDO, Fernando [et al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <<http://nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

formação. As principais iniciativas ocorrem em São Paulo e em Brasília, respectivamente, sob o comando de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira. Na formação proposta por Anísio Teixeira, chamada de escola de professores, que substituiu a escola normal, os institutos de educação contavam com “jardim de infância, escola primária e secundária que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino”. (SAVIANI, 2006, p.6). Essas experiências serviram de alicerce para a criação dos cursos de formação de professores, espalhados pelo país a partir do Decreto Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, que originou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, servindo de modelo para as escolas de ensino superior no Brasil.

Foi com base nessas experiências que surgiu o modelo de formação de professores chamado de “3 + 1”, destinado aos cursos de licenciatura e de Pedagogia, este último criado em 1939, na faculdade citada acima. O modelo consistia em três anos de bacharelado e mais um ano de disciplinas na área da educação, para a obtenção da licenciatura. Seguindo esse modelo, o curso de Pedagogia foi criado como licenciatura e bacharelado. Os estudos de Brzezinski (1996, p.216) sobre a identidade do curso de Pedagogia no Brasil apontam que o modelo assumido no curso que formava o pedagogo

[...] não tratava de sua especificidade - a teoria da educação e a didática -, mas se aprofundava em generalidades sobre as ciências auxiliares da educação. O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, com função indefinida no mercado de trabalho. Depois, com mais um ano de curso de didática, ele se tornava licenciado como pedagogo “generalista”.

O/a bacharel em Pedagogia, teoricamente, assumiria as funções de técnico/a em educação, e o/a licenciando/a atuaria como professor/a nas escolas normais. Contudo, conforme as análises realizadas por Silva (2006), não existia clareza do campo de atuação do/a bacharel, uma vez que não havia um campo profissional que o/a demandasse. Além disso, não havia elementos suficientes para caracterizar esse/a novo/a profissional. Com relação à licenciatura, os espaços de atuação também eram indefinidos; o curso de formação de professores para a escola primária não era um campo exclusivo de sua atuação porque, para lecionar nesse nível de ensino, bastava ter um diploma de ensino superior. A divisão

bacharelado-licenciatura constituiu-se num foco de tensão, pois separava a formação do profissional da Pedagogia em conteúdo e método.

Observar as mudanças ocorridas a partir dos marcos legais é importante para pensar o cruzamento ou a fusão da formação de professores dos anos iniciais com o curso de Pedagogia, uma vez que essas discussões permeiam as questões de identidade do curso de Pedagogia desde a sua criação no Brasil. Ao trazer para este espaço elementos históricos do referido curso, que atualmente é responsável pela formação de professores dos anos iniciais da educação básica, desejo identificar elementos que atuaram (atuam) na constituição do/a professor/a dos anos iniciais na Contemporaneidade.

Em 1962, período da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61) e do Parecer CFE nº 251/62, fortaleceram-se as discussões sobre a fragilidade do curso de Pedagogia e sobre a manutenção ou extinção do curso. A partir do parecer citado, são fixados o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, o que, segundo Silva (2006), não foi suficiente para resolver os problemas de definição do campo de atuação e do campo de conhecimento desse curso.

Mobilizados pelas problemáticas envolvendo o curso de Pedagogia, estudantes da região de Rio Claro (São Paulo), em 1967, no Congresso Estadual de Estudantes, elaboraram uma proposta para a reformulação do curso. Nessa proposta, buscavam a definição dos objetivos do curso e a regulamentação do/a profissional licenciado/a em Pedagogia, pois era muito comum que profissionais de outras áreas ministrassem aulas referentes à Pedagogia.

Os/a profissionais formados pelo curso de Pedagogia até 1965, além de trabalharem com as denominadas “cadeiras da educação”, podiam lecionar outras disciplinas para o ensino médio, como Filosofia, História Geral e do Brasil e ainda Matemática no primeiro ciclo. Os/a licenciados/a de 1966 a 1968, além dessas matérias, podiam lecionar disciplinas de Psicologia e Sociologia no segundo ciclo ou Estudos Sociais no primeiro e segundo ciclos. Contudo, a partir de 1969, aos/as licenciados/as em Pedagogia não era mais permitido o trabalho nas áreas de Filosofia, História e Matemática. (SILVA, 2006).

Ocorre então que, em 1969, a partir do Parecer nº 252/69 e da Resolução CFE nº 2/69, há a extinção da proposta “bacharelado e licenciatura”, havendo a criação de habilitações para o curso de Pedagogia. Essa reformulação do curso cria

as habilitações em ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O curso passou a formar, com eram chamados na época, os/as especialistas em educação.

Dessa forma, o currículo do curso de Pedagogia passa a ser constituído por duas partes: uma parte comum, composta por matérias básicas da formação profissional da área pedagógica, e outra parte diversificada, referente às matérias específicas das habilitações. O diploma conferido aos profissionais que concluíam o curso, apesar das diversas habilitações, era único, o de licenciado/a em Pedagogia. O estágio supervisionado na área de formação específica e das habilitações é obrigatório nesse período.

Com a divisão do currículo do curso em duas partes (uma comum e uma diversificada, conforme as habilitações), a formação acabou sendo fragmentada. Esse era um dos problemas discutidos na época, bem como o distanciamento entre a complexa realidade educacional e a proposta curricular estabelecida para o curso. Mesmo com o mercado de trabalho definido segundo as habilitações do curso, o/a pedagogo/a continuava enfrentando problemas em colocar-se profissionalmente. Além disso, o problema da identidade desse profissional também não seria resolvido nesse período. (SILVA, 2006).

A partir de 1970, com a Lei Federal n.º 5.692/71 e as indicações do CFE n.º 22/73, n.º 67/75, n.º 70/76, são definidas normas gerais para todos os cursos de licenciatura. A formação do/a professor/a para o 1º grau (atual ensino fundamental) não estava vinculada ao curso de Pedagogia, o que, entre outras questões, levava a crer numa paulatina extinção do curso.

Nessa época, surgiram diversos cursos e/ou habilitações que foram chamados de “licenciaturas das áreas pedagógicas”, ocasionando muitos debates acerca da não necessidade dos cursos de Pedagogia como licenciatura, que dessa forma se descaracterizavam. O/a pedagogo/a, sendo um especialista da educação, teria sua formação exclusivamente nos cursos de pós-graduação. Embora essas questões apareçam fortemente nas discussões da época, a extinção do curso não ocorreu.

Naquele período, mesmo com a mobilização dos profissionais da educação e as propostas do Conselho Federal de Educação, Lei Federal n. 5.692/71 e CFE n.22/73, n. 67/75, n.70/76, de que resultou o Comitê Nacional Pró-Reformulação

dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), constituído a partir da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC/São Paulo, não houve mudanças significativas quanto ao curso de Pedagogia e à figura do/a pedagogo/a. (SILVA, 2006).

Nessa mesma época, a ditadura do “aprender por toda a vida” instaurava-se pelos “quatro cantos do mundo” a partir do desenvolvimento do conceito de educação permanente, pelo Conselho da Europa, UNESCO, L’OCDE e o Clube de Roma, cuja discussão iniciou na França, ainda nos meados de 60 (BRASIL, 2012b). Com a proposta de formação continuada²⁵, obrigatória, proliferaram uma série de cursos e formações regulatórias que, desde então, estão a atravessar e constituir a formação de professores no Brasil.

Nesse percurso cronológico, é importante marcar que, com a aprovação da Lei n. 7.044/82, que altera o artigo 30 da Lei Federal n. 5.692/71, entram em cena outros modos de formação dos docentes para o ensino fundamental da educação básica. Dessa lei, originam-se os cursos de licenciatura curta, que formavam os profissionais para atuar da quinta à oitava série, mas que também poderiam lecionar da primeira à quarta série, possuindo formação ligada a uma grande área do conhecimento, como, por exemplo, Ciências ou Estudos Sociais (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 1983, formou-se a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que propôs reformular os cursos de Pedagogia e licenciaturas a partir da proposta chamada de “Documento Final”. O documento fortaleceu a ideia da Pedagogia como curso no movimento e silenciou as dúvidas com relação à existência do mesmo. No entanto, continuaram os antigos problemas quanto à identidade do/a profissional formado/a na Pedagogia e à estrutura do curso, que continuou se modificando. Conforme Brzezinski (1996, p. 20), “a recuperação da Pedagogia enquanto curso trouxe novamente a questão da identidade do pedagogo, sendo este um tema muito discutido nesta década”.

Até essa época, a formação de professores do primário permanecia sob a responsabilidade das escolas normais. Foi com o fim dessas escolas, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 39),

²⁵ Sobre formação continuada faço referência ao interessante e rigoroso estudo realizado por Santos (2006), “Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores”.

e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então segundo grau, [que] a formação do professor de primeira a quarta séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino.

Em função da preocupação com a qualidade desses cursos e com o incentivo do Governo Federal, surgiram em alguns Estados brasileiros os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), com cursos de duração de três anos em tempo integral e bolsa de estudos. Financiados pelos estados, com currículo que dava ênfase às práticas de ensino, os Cefams expandiram-se, sendo avaliados como proposta com alto grau de qualidade na formação oferecida²⁶.

Todavia, com a promulgação da Lei 9394/96, os Cefams acabaram sendo fechados, pois a nova LDB transferiu a formação dos professores dos anos iniciais da educação básica para o nível superior. Com essa mesma lei, também são extintos os cursos de graduação em licenciatura curta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em suas disposições transitórias, fixa o prazo de 10 anos para a adequação dos cursos oferecidos pelos sistemas de ensino. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 43),

Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no Magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio, como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço, financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior.

Com a nova LDB, novamente a identidade do curso de Pedagogia é colocada em questão, pois, de acordo com o Artigo 62 da referida Lei, os institutos superiores de educação foram colocados como uma possibilidade também para a formação dos docentes que iriam atuar na educação básica. Além disso, o Artigo 63 da LDB destaca a manutenção dos cursos normais superiores como formadores de docentes para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, ressurgem os questionamentos a respeito do curso de Pedagogia continuar ou não com as funções que lhe eram atribuídas. (SILVA, 2006).

²⁶ Para maior detalhamento sobre a proposta de formação do Cefam, ver em PETRUCI (1994).

Alterações são propostas às instituições responsáveis pela formação de professores, e seus cursos passam por um período de transição que vai durar, pelo menos, até 2002, quando se iniciam as primeiras adaptações curriculares a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor. Nos anos subsequentes, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura. (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 2002, aprovam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº1, de 18/02/2002), que devem servir de referência para as demais diretrizes específicas de cada área. A ênfase das diretrizes está no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias à atuação do professor. A pesquisa aparece com foco no ensino e na aprendizagem, e as situações-problema surgem como uma das estratégias didáticas a serem privilegiadas.

Contribuindo para normatizar e controlar a formação de professores a partir de diagnósticos realizados com a aplicação de avaliações de larga escala, em 2004, foi implantando no Brasil um novo Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o qual foi antecedido pelos sistemas Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1993) e Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido popularmente como PROVÃO (1996). O SINAES compõe-se de três elementos: a avaliação das instituições, a avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. É meta do Ministério da Educação - MEC verificar o desempenho dos cursos de licenciatura e se o currículo oferecido pelas Instituições atende a legislação vigente no país.

A avaliação nacional das instituições de ensino superior, cursos e formação dos egressos em nível de graduação é uma prática recente no Brasil. O primeiro esforço nessa direção ocorreu em meados da década de 90. A partir desse marco inicial, os instrumentos de coleta de dados foram se modificando, agregando elementos de críticas recebidos de professores, reitores e pesquisadores da temática. Contudo, o modelo de avaliação em escala nacional vem sendo aprimorado nos últimos anos, contribuindo para que a coleta de dados seja mais abrangente e detalhada, principalmente a partir do SINAES 2005.

Conforme Campos (2003), a partir das mudanças ocorridas na virada do século a formação inicial de professores para a Educação Básica toma um novo

direcionamento. O redimensionamento pode ser encontrado no Parecer 009/2001 e em duas Resoluções (01/2002 e 02/2002) do Conselho Nacional de Educação. Tal reforma buscou estabelecer, na formação inicial, as bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) esclarecem que a avaliação é parte integrante do processo de formação, possibilitando o diagnóstico de lacunas e a análise dos resultados alcançados. No entendimento do documento devem-se considerar os elementos citados acima para avaliar as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Na análise das referidas diretrizes, verificou-se que o texto se centra no desenvolvimento de competências, reforçando a proposta de mudanças e inovações para a educação brasileira observadas na década. As Diretrizes (Resolução CNE/CP 1/2002) são a primeira normativa legal, pós LDB/1996, que trata os Cursos de Formação de Professores como cursos de “carreira própria”.

Em outro estudo (OLIVEIRA; DEBALD; FENSTENSEIFER, 2012), onde realizou-se análise de questões do ENADE, foi possível perceber que o foco nas competências desloca a ênfase nos conhecimentos e a coloca nos comportamentos docentes. O Instrumento Avaliativo proposto pelo SINAES contempla os indicadores da educação nacional de formação de professores, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos ressaltam a importância de se enfatizar as competências e habilidades que se espera do licenciando para a resolução das questões problemas que enfrentará em sua vida profissional. Assim, a prova nacional pretende avaliar a aplicabilidade dos conhecimentos e não a reprodução ou memorização.

Observa-se nesse período a instauração de uma “era da avaliação” que persiste até hoje, conforme identifica Aquino (1997, p. 104),

Os alunos, professores, cursos, instituições, programas, disciplinas, currículos e sistemas escolares. De cima para baixo e transversalmente, todos parecem querer avaliar e ser avaliados

enredados numa espécie de avalanche avaliativa que se abate sobre nossos espíritos e mentes.

Seguindo a mesma linha orientadora da Resolução CNE/CP Nº1, de 18/02/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 3/2006 - Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006) são aprovadas pouco tempo depois, definindo em seu Art. 4º (BRASIL, 2006, p. 2) que o curso de licenciatura em Pedagogia

destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Embora o foco desta tese não esteja voltada para a identidade do curso de Pedagogia, cabe aqui ressaltar que essa questão - que, como vimos, não é nova e perpassa a história do curso desde a sua criação no Brasil - se renova com o Parecer CNE/CP 3/2006. Qual profissional se forma no curso de Pedagogia? O/A pedagogo/a? O/A professor/a? *Pedagogo/a* e *professor/a* são sinônimos?²⁷ Essas são perguntas que fazem parte do escopo de preocupações de estudantes que se interessam pelo curso, cujo número tem diminuído radicalmente, como apresento a seguir.

Conforme Gatti e Barreto (2009, p.56), “de acordo com os dados de censo, arrolados na Sinopse Estatística da Educação Superior, havia no ano de 2006, no Brasil, 22.101 cursos presenciais de graduação, dentre os quais os destinados à formação docente constituíam um terço: 33,7%”.

Nesse período, o crescimento da oferta presencial desses cursos e o surgimento da oferta de licenciaturas à distância conformam a formação inicial de professores no Brasil. Contudo, embora pesquisas como as de Gatti e Barreto (2009) e de Gatti e Nunes (2008) indiquem um aumento significativo na oferta desses cursos, isso ocorre até o ano de 2004. Depois disso, o crescimento passa a diminuir gradativamente, e com maior intensidade se dá a diminuição da procura por esses cursos, ocasionando a sobra de vagas em diversas universidades, principalmente

²⁷ Sobre essa discussão, ver em Vieira (2007) e Carvalho (2011).

nas federais, chegando-se ao número de 55% de vagas ociosas em todo o Brasil, conforme o Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2010).

De acordo com a pesquisa da Fundação Victor Civita²⁸, “na média das universidades brasileiras e no maior vestibular do país (FUVEST, 2010, s/p), a relação candidato/vaga dos cursos de Pedagogia e licenciaturas é uma das mais baixas”. No *ranking* dos cursos mais procurados, a Pedagogia aparece em 90º lugar, sendo que a relação candidato/vaga, na Fuvest (2010), foi de 1,4. A baixa procura pelo curso de Pedagogia, segundo a pesquisa citada, também contribui para atrair estudantes com formação mais precária.

A evasão nos cursos de Pedagogia é um dos aspectos preocupantes no cenário da formação de professores dos anos iniciais da educação básica. Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação em relação aos anos 2000, “o número de estudantes que conclui os cursos presenciais de Pedagogia está em queda. Em 2005, 103.626 se formaram. Em 2007, 79.196 e em 2009, foram 52.842”²⁹.

Segundo o Relatório Síntese do Enade (2011, p. 21) acerca do curso de Pedagogia, “destaca-se a predominância das instituições privadas de ensino, que concentram 736 dos 994 cursos de Pedagogia, número correspondente a 74,0% dos cursos avaliados”. Isso demonstra que a formação de professores dos anos iniciais da educação básica tem ficado, em sua maior parte, sob a responsabilidade das instituições privadas.

Embora tenha que se admitir que, na última década, os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas passam a ser alvo de iniciativas importantes, tais como o³⁰ Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)³¹, entre outros, ambos vinculados ao Ministério da Educação, ainda são insuficientes para a

²⁸ Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

²⁹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/evasao-nos-cursos-de-pedagogia-preocupa-mec-3529479>>. Reportagem de 28 de Nov. de 2011. Acesso em: 12 mai. 2014.

³⁰ O Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência é uma ação da CAPES cuja finalidade é o fomento à inovação e à melhoria da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

³¹ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

demanda da educação básica brasileira. É o que também revelam os estudos de Gatti (2009) sobre as condições da profissão docente no Brasil e, especialmente, sobre a falta de atratividade da carreira docente no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE)³², para o decênio 2014-2023, que deve servir como diretriz para todas as políticas educacionais do país, após ter tramitado na Câmara de Deputados desde 2010, foi aprovado no primeiro semestre de 2014. Entre as 20 metas do Plano, pelo menos quatro tratam diretamente dos/as professores/as, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Metas PNE 2014-2023

Meta 15 - Formação de professores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17 - Valorização do professor: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência do PNE.

Meta 18 - Plano de carreira docente: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição Federal.

Fonte: Site do Observatório do PNE³³.

Para atingir as metas, o PNE (BRASIL, 2010, s/p) contempla estratégias, tais como, “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de

³² Projeto de Lei N° 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Pela demora na tramitação na Câmara de Deputados, o Plano foi aprovado apenas em 2014, sendo considerado o decênio 2014-2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

³³ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>>. Acesso em: 11 out. 2014.

profissionais do magistério para atuar na educação básica pública”. Alguns dos objetivos são diminuir a evasão ocorrida nos cursos de licenciatura e buscar suprir o déficit de professores/as da educação básica, calculado em 300 mil professores/as no país nas redes estaduais e municipais - estimativas divulgadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação³⁴.

Nesse sentido, uma das iniciativas do Governo Federal, por meio da Capes (MEC), foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007, que em 2013 passou a integrar o texto da LDB. A Lei 12.796, de 04 de abril de 2013³⁵, altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), incluindo o Programa na formação inicial de professores, conforme consta no art. 62:

§ 5: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Segundo o decreto (2010, s/p)³⁶ que dispõe sobre o Pibid, “o programa visa proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”. Conforme a proposta, a inserção dos licenciandos³⁷ no cotidiano de escolas da rede pública promove a articulação entre educação básica e educação superior. Outro objetivo do Programa é tornar as escolas protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciatura a partir da mobilização de seus/suas professores/as como coformadores/as dos futuros profissionais da educação.

A corresponsabilização universidade e escola na formação de professores a que visa o Programa passa a fomentar todo um conjunto de ações que movimentam tanto as licenciaturas quanto as escolas envolvidas; o que se faz necessário analisar é em que sentido essa mobilização para a corresponsabilização se dá. Nos processos

³⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

³⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

³⁶ Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em: 8 abr. 2011.

³⁷ Utilizarei no masculino sempre que me referir aos licenciandos dos demais cursos participantes do Pibid, e não somente às alunas da Pedagogia.

de regulação de um Estado governamentalizado, não é preciso que o Estado assuma as ações diretamente, mas que produza seus efeitos pelas ações de cada sujeito que está envolvido em tornar-se professor/a. O Pibid potencializa várias forças que serão produtivas nessa ação de chamar para a docência e ensinar sobre a docência a uma parcela da população que já não vem buscando a carreira, conforme mostram os estudos de Bernadete Gatti (2010)³⁸ sobre as condições da profissão docente no Brasil e, especialmente, sobre a falta de atratividade da carreira docente no país.

Se o Estado, por meio de ações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), potencializa ações de mobilização para a corresponsabilização na formação docente, temos que entender que a governamentalidade produzida por tais processos é produtiva para que todos se articulem para os fins previstos, convocando a todos para participar. Compreender que essa corresponsabilização suscitada pelo Pibid é produzida pelas políticas públicas em andamento e que essas políticas públicas em ação no Programa potencializam determinadas verdades, tais como a acima referida - verdade que em si mesma não é positiva nem negativa, dependendo do que mobiliza e como mobiliza, possibilita-me inferir que uma análise crítica de tais processos se faz necessária: Por que todos devem participar? Por que a participação coletiva e a corresponsabilização se tornam uma necessidade para que o Programa funcione? Então, olhar para o Pibid no âmbito das políticas que produzem uma economia de poder, me exigiu estar atenta e a questionar: para quê? Para quem? Com que objetivos?

Ao olhar para os elementos históricos da formação de professores e as políticas atuais de formação foi possível localizá-las no contexto da governamentalidade, entendendo aqui a governamentalidade como o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994a, p. 3) (com as quais o sujeito opera sobre si mesmo). Para Foucault (2010b, p. 225), “a reflexão sobre a noção de governamentalidade, [...] não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo”.

³⁸GATTI, Bernadete, et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita (org.). *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007 - 2009), São Paulo: FVC, n.1, mai. 2010.

Buscar pelos discursos instituídos na arena das políticas e da legislação educacional ajuda-nos a compor um quadro de compreensão a respeito da trama histórica em que somos constituídos enquanto sujeitos da docência e, ainda, compreender como se desenvolveram uma série de saberes sobre a docência e em que conjunto de normas que estão a regular os comportamentos docentes, moldando nossa “relação conosco mesmos” e com os outros, nossas subjetividades.

A normatividade dos comportamentos coloca-se como fundamental no processo de tornar-se professor/a, na produção das subjetividades docentes, pois ao regular os comportamentos docentes permite que se instaure uma diferenciação no conjunto de indivíduos de uma sociedade. Essa diferenciação é que torna possível que se identifique, pelo seu modo de ser, agir e estar no mundo, aquele/a que é professor/a daquele/a que não o é.

Com base em Ball (2005) e Popkewitz (1997), Garcia (2010) afirma que políticas de formação e reformas “são dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à autonomia dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os sujeitos são levados a construir suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais”. (GARCIA, 2010, p.233-234).

Ao tomar esses discursos como uma “variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, que têm buscado moldar nossa maneira de entender e encenar nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (ROSE, 2011, p. 42), busquei mostrar a emergência do Pibid e a importância de olhar para as práticas do Programa, compreendendo a rede em que estão colocadas.

CAPÍTULO 2 - Práticas de iniciação à docência:

o Pibid como terreno analítico

Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais.
(FOUCAULT, 1994, p.3).

No presente capítulo, invisto esforços para mostrar o percurso teórico-metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa e apresento o Pibid como terreno analítico. Ao descrever o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, apresento as práticas de iniciação à docência propostas pelo Pibid como potência para os processos de subjetivação docente. Tomo o Pibid-Unisinos-Pedagogia como campo de ação possível para compreender como nos tornamos professores/as a partir desses processos. Mostro, também, o investimento realizado na busca por dissertações e teses sobre o Pibid para dar a saber o que já foi pesquisado e as verdades que circulam acerca do Programa.

2.1 Docência como matriz de experiência e os modos para analisar o Pibid

Pois bem, vejamos as coisas *não em sua completa unidade, mas em sua dispersão* [...]. O exercício aqui também tem o mesmo objetivo: trata-se de estabelecer a liberdade do sujeito por esse *olhar de cima para baixo* que faremos incidir sobre as coisas, permitindo-nos atravessá-las de lado a lado, atingi-las em seu cerne [...]. E assim poderemos nos desprender [...] do feitiço com que elas arriscam nos capturar e nos cativar. (FOUCAULT, 2010b, p.270-271, grifos meus).

As ideias foucaultianas com as quais constituí o plano conceitual e metodológico para o desenvolvimento da presente pesquisa estão localizadas, principalmente, nas publicações dos últimos cursos ministrados por Michel Foucault no *Collège de France*, no início da década de 80. Trata-se da *A Hermenêutica do Sujeito* (2010b), *O Governo de si e dos Outros* (2010) e *A Coragem da Verdade* (2011).

Por volta dos anos 80, Foucault (2010, 2010a, 2010b, 2011) passa a articular o tema da experiência aos processos de subjetivação para pensar a própria historicidade das formas de experiência. O filósofo critica o modo humanista de ver

a experiência como algo natural. Ele prefere problematizá-la, historicizá-la, desconstruindo os jogos de verdade que a sustentam.

Pelbart (2013, p. 25) explica que a noção de experiência advinda de Foucault difere daquela formulada pela fenomenologia: “a experiência tal como Foucault a entende [...] não remete a um sujeito fundador, mas desbanca o sujeito e sua fundação, arranca-o de si, abre-o à própria dissolução”. Nesse sentido, por estar implicada na singularidade do sujeito, a experiência pode parecer algo da ordem do pessoal. Contudo, o autor alerta para o fato de que aquilo que é “pessoal” é também fruto de uma fabricação histórica.

Para Foucault (2001), uma experiência é sempre uma ficção, é algo que nós mesmos fabricamos, que não existe antes e não existirá depois. Uma experiência será sempre da ordem da invenção e constituída no âmbito das práticas. Assim, “a experiência só pode ser compreendida se não for reduzida a seu aspecto privado, mas devolvida a sua historicidade”. (PELBART, 2013, p. 27). Foucault diz que uma experiência “pessoal” nada tem de natural; muito pelo contrário, o “pessoal” é sempre fruto de uma fabricação histórica, social, advinda de práticas discursivas, que podem ser da medicina, da psicologia, da pedagogia, enfim.

Desconstruir tais práticas, especialmente aquelas envolvidas na constituição da docência como uma matriz de experiência, revela-se como um modo possível para compreender os processos envolvidos no tornar-se professor/a na Contemporaneidade.

A argumentação central desta tese foi construída a partir da hipótese de a docência, ou ainda, os modos de ser docente constituídos nas e pelas práticas de iniciação à docência vinculadas ao Pibid poderem ser lidos como uma produção histórica ou, ainda, como uma *matriz de experiência*. A partir desse argumento, selecionei como materialidade empírica as práticas de iniciação à docência vivenciadas pelas licenciandas em Pedagogia que participam do Pibid-Unisinos.

Examinar a constituição da docência desde a problematização da subjetivação e do conceito de experiência visto a partir das lentes foucaultianas, como um foco ou matriz em que se articulam saber-poder-ética, possibilitou e, ao mesmo tempo, requereu a realização de dois movimentos analíticos. São eles:

- **Movimento 1** - identificação e análise das práticas de veridicção na correlação com as tecnologias de governmentação que estão envolvidas e concorrem para a constituição da docência e a produção dos modos de ser docente.

- **Movimento 2** - identificação e análise das práticas de si nos processos de subjetivação docente; em outras palavras, tratei de examinar as verdades que conformam o sujeito em seu processo de formação e o uso que ele faz delas na relação consigo e com o outro, através de técnicas de si.

Esses movimentos, contudo, não foram pensados-realizados de modo separado ou desarticulado, mas foram assim aqui apresentados para uma melhor compreensão dos modos como operei com o material analisado. Esses movimentos revelam como fui me deslocando sobre o terreno analítico e como, entre idas e vindas, produzi os dados e deles realizei uma leitura interessada buscando responder a pergunta geral desta tese: “Quais práticas participam do processo de tornar-se professor/a dos anos iniciais da educação básica e quais modos de ser docente elas produzem a partir da proposta de iniciação à docência do Pibid?”.

Também me auxiliaram nesta investigação outras perguntas decorrentes desta de maior abrangência: “Como se constitui a matriz de experiência no Pibid/Pedagogia/Unisinos?” “Como se expressa o trabalho ético no Pibid/Pedagogia/Uninos?” “Como se constitui a docência no Pibid/Pedagogia/Unisinos?”

A ênfase das análises recaiu sobre os processos de subjetivação olhados desde o projeto Pibid-Unisinos-Pedagogia, contudo, ao colocar o foco na dimensão ética da constituição dos sujeitos, não se desconsiderou o primeiro processo, ou seja, a objetivação³⁹, pois são dois processos interdependentes, que se atravessam e se complementam, fazendo parte da matriz de experiência, proposta por Foucault (2010a), ao abordar os três eixos: saber, poder e ética.

Para operar com os materiais, fiz uso das ferramentas teórico-metodológicas tomadas do arcabouço teórico construído por Michel Foucault, quais sejam, governamentalidade e subjetivação. Embora, como espero já ter deixado claro, reforce a importância do conceito foucaultiano de experiência, que foi acionado para a problematização da constituição da docência e os processos de tornar-se

³⁹ Descreverei esses processos com maior detalhamento no próximo capítulo.

professor/a no Pibid, explicitar o uso dessas ferramentas faz-se importante, pois, conforme Sommer (2005, p. 73),

[...] qualquer objeto, qualquer problema de pesquisa está implicado nos conceitos/ferramentas utilizados. Em palavras mais simples, as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações teóricas extraído de um ou vários autores, que funciona como arcabouço da prática de pesquisa.

Assim, o conceito de governamentalidade funcionou como ferramenta para a instalação do ambiente epistemológico da tese, bem como operou na criação do nível estratégico de sustentação dessa investigação, entendendo a governamentalidade como um “campo estratégico de relações de poder no que elas tem de móvel, de transformável, reversível”. (FOUCAULT, 2010b, p.225). Para Foucault, “a análise da governamentalidade - isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis - deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo”. (FOUCAULT, 2010b, p.225). O filósofo ainda chama a atenção para o fato de que “devemos considerar que relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode [...] articular a questão da política e a questão da ética”. (FOUCAULT, 2010b, p.225). Assim, a governamentalidade torna-se o fio condutor que nos ajuda a compreender a complexa relação entre saber-poder-ética que, em sua correlação, constitui a experiência, a subjetividade.

Ao empreender o exercício analítico proposto, necessitei tomar o cuidado de estar sempre vigilante para não recorrer ao sujeito constituinte, mas sempre à trama histórica, pois “é preciso, ao se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isso é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica”. (FOUCAULT, 1994, p. 147).

A experiência, para ser analisada por um viés foucaultiano, não pode ser naturalizada, mas historicizada; ela deve ser devolvida à rede das múltiplas operações que a engendram. Segundo o filósofo (2014, p. 17), podemos entender “por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. Para olhar para esses campos de modo

correlacionado, busco inspiração na proposta de Rose (2011). Conforme o autor, “uma análise das formas tecnológicas de subjetivação precisa se desenvolver em termos da relação entre as tecnologias para o governo da conduta e as técnicas intelectuais, corporais e éticas que estruturam a relação do ser consigo mesmo em diferentes momentos e locais”. (ROSE, 2011, p. 45).

Sobre o conceito de tecnologias, o referido autor apresenta-as como “qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática governada por uma meta mais ou menos consciente” e exemplifica:

tecnologias humanas são agregados híbridos de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamentos, construções e espaços, sustentados no nível programático por certos pressupostos e objetivos. (ROSE, 2011, p. 45).

Essas tecnologias participam da constituição da experiência. A essa experiência, historicamente constituída, Foucault também chamou de *experiência de si*. É a partir dessa ideia de experiência que podemos compreender melhor a produção do sujeito no que diz respeito à sua singularidade. Para Larrosa (2002, p.43),

a experiência de si historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Veiga-Neto (2005, p. 99), ao trabalhar com os domínios foucaultianos, chama a atenção para o fato de que os três eixos operam simultaneamente - “colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética”. Sabendo que a ideia de docência é histórica e culturalmente contingente, embora para muitos pareça “tão natural” esse modo de ser professor/a, ao olhar para esse sujeito produzido nas práticas de iniciação à docência, é preciso compreender que

[...] essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição. (VEIGA-NETO, 2005, p. 99).

As questões arroladas anteriormente, me levaram a supor que a formação que ocorre no âmbito das práticas de iniciação à docência do Pibid, se dá por meio de processos de subjetivação, produzindo modos de ser que estariam vinculados as “formas de governo político neoliberal”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 17). Esses modos de ser e agir são apreendidos através de exercícios, técnicas e rituais facilmente identificados no âmbito do Pibid-Unisinos-Pedagogia. A ênfase no exame de tais materiais e suas formulações discursivas foi mostrar como eles estão envolvidos na produção de figuras modelares da docência. Analisar os processos de subjetivação docente a partir de um conjunto de práticas visibilizadas no Pibid-Unisinos-Pedagogia se fez importante para compreender como a formação docente vem se processando na Contemporaneidade.

Assim, os olhares que foram lançados sobre os materiais de pesquisa constituíram-se a partir de um problema pensado da ótica da hipercrítica, “uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 209). As perguntas que me ajudaram a escrutinar tais materiais foram as seguintes: como funciona o Pibid sob forma de expressão de uma racionalidade política na produção da formação docente? Quais são as verdades que concorrem na condução da conduta da professor/a dos anos iniciais da educação básica? Qual o conjunto de práticas de formação presente(s) na iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia? De que forma essas práticas participam do processo de subjetivação docente? Quais são os modos de ser docente produzidos por essas práticas?

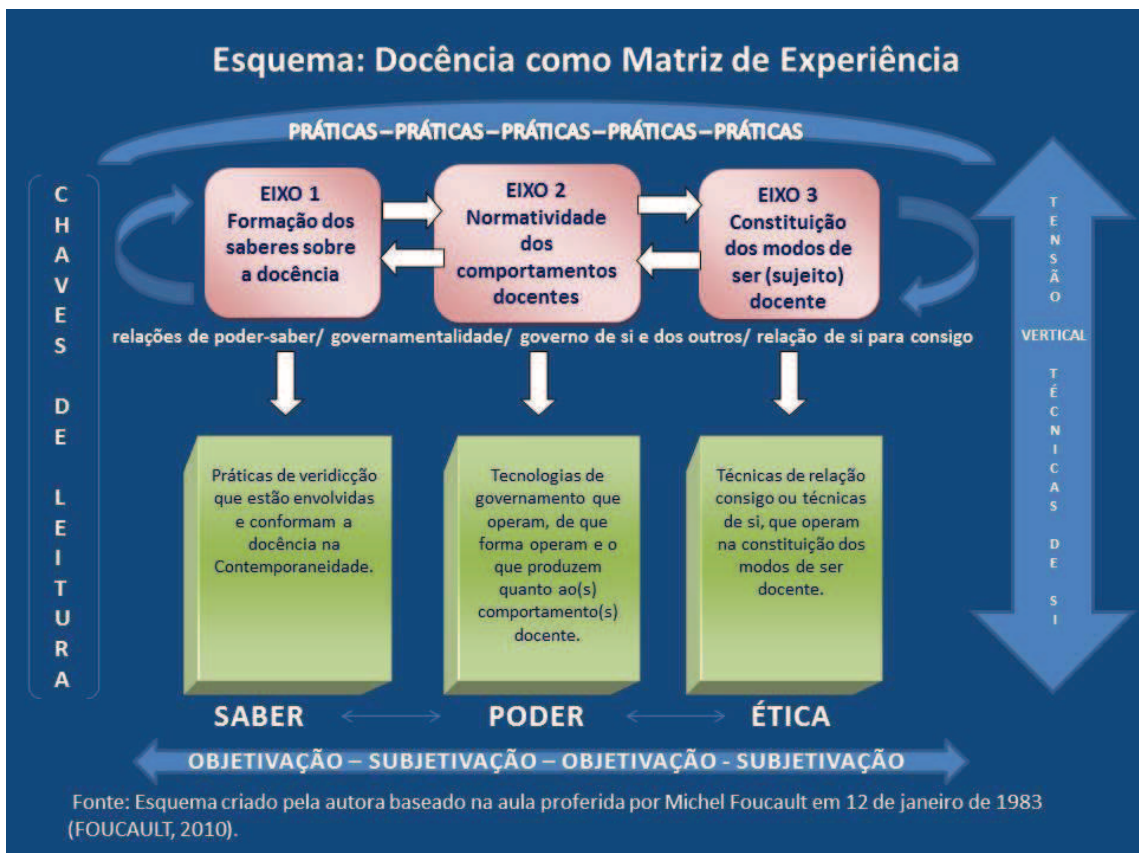
Durante a fase inicial do percurso analítico, inspirada nos últimos estudos de Michel Foucault, especialmente na aula proferida em 12 de janeiro de 1983 e publicada na obra *O governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010), construí um esquema⁴⁰ no intuito de tornar mais claro para mim a construção teórico-metodológica da presente tese. Tomadas as devidas precauções de se criar um esquema a partir de ideias foucaultianas, sabendo que um esquema de pensamento é sempre incompleto e provisório, apresento-o a seguir apenas com objetivo elucidativo, visando mostrar o recorte que realizei e como estou entendendo a constituição da docência e os processos de tornar-se professor/a na Contemporaneidade, posto que foi a partir desse entendimento que o Pibid se

⁴⁰ Para melhorar visualização ver Apêndice A.

constituiu para mim como objeto de pesquisa e o Pibid-Unisinos-Pedagogia como superfície ou campo de ação possível para as análises aqui desenvolvidas.

O esquema apresentado a seguir, como todos os outros, propõe-se autoexplicativo, contudo, alguns apontamentos são necessários para uma maior compreensão sobre o uso que fiz deste na construção dos modos de olhar para o objeto analisado. Assim, o esquema funcionou como um “óculos analítico” onde os eixos saber-poder-ética foram tomados como lentes ou chaves de leitura para a análise das práticas desenvolvida nesta tese. As flechas indicam o caráter dinâmico dos processos de objetivação e subjetivação, a partir da compreensão de que são processos da ordem da transformação. Os resultados desses processos são a experiência - sempre histórica, datada, contingente, provisória - materializada num sujeito ou em vários sujeitos que, sendo a própria experiência, não cessam de se transformar. Vejamos abaixo:

Figura 1 - Esquema: Matriz de Experiência - Chaves de Leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quanto à seleção do material a ser analisado, esta pesquisa foi realizada com base em dois grupos de materiais. O primeiro grupo foi constituído pelos seguintes documentos:

- a) políticas educacionais e documentos oficiais envolvidos com a temática da formação de professores e/ou que se articulam com o Pibid, tais como “Projeto de Lei N° 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências” (BRASIL, 2010);
- b) editais, relatórios e outros materiais sobre o Pibid publicados no *site* da Capes e em outros veículos de comunicação, tais como “Relatório de Gestão 2009 - 2011 DEB/Pibid/CAPES” (BRASIL, 2012);
- c) editais e relatórios do Projeto Pibid-Unisinos: Universidade e Escola na Qualificação da Docência, bem como o subprojeto de licenciatura em Pedagogia;
- d) Narrativas das licenciandas em Pedagogia participantes do Pibid-Unisinos, publicadas no Caderno de Experiências intitulado “Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS-CAPES, 2013)”.

A constituição do segundo grupo de materiais implicou no desenvolvimento de um trabalho de campo com base na entrevista narrativa (SCHUTZE, 2011) como principal procedimento metodológico. Embora um roteiro de perguntas (APÊNDICE B) tenha sido adotado, o exercício investigativo não se prendeu ao esquema pergunta-resposta e estabeleceu-se uma conversa com as alunas entrevistadas. Observou-se que, dessa forma, os sujeitos se mostraram mais dispostos a realizar narrativas sobre as questões propostas.

As entrevistas foram realizadas com cinco licenciandas participantes do subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia, sendo que a seleção das bolsistas obedeceu ao critério de, no mínimo, dois anos de participação no projeto considerando o período de 2010 a 2013. As narrativas resultantes de tal empreendimento foram gravadas e posteriormente transcritas, compondo um banco de dados⁴¹ que faz

⁴¹ Refiro-me ao banco de dados da pesquisa maior a que essa tese se vincula: “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (FABRIS, 2011), que

parte de uma pesquisa maior da qual esta tese se vincula. Nesse mesmo período, alguns diários de campo foram recolhidos com o objetivo de uma análise mais detalhada de alguns aspectos narrados pelas licenciandas durante as entrevistas.

Ao escrutinar os dados produzidos com a realização das entrevistas, encontrei pistas sobre a instauração de práticas de si que apontavam para a existência de um trabalho ético no âmbito das práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia. Contudo, para que fosse possível descrever os elementos que compunham esse trabalho e para sustentar tais argumentos, senti a necessidade de produzir mais alguns dados com o objetivo de responder a essas demandas da pesquisa. Desta vez utilizei um formulário como instrumento para a escrita de narrativas, pelos sujeitos da pesquisa, desde 5 questões dissertativas propostas (APÊNDICE C). O referido formulário foi criado a partir do serviço Google Drive⁴² e enviado a dez bolsistas através de endereço eletrônico. Das dez bolsistas selecionadas para participar dessa etapa da pesquisa, nove responderam ao formulário enviado. Nesse período (março de 2014), seis delas estavam havia mais de dois anos no Programa, três estavam havia pelo menos um ano, e uma delas estava iniciando o segundo semestre.

Os dois conjuntos de materiais foram tratados desde um modo constituído pelos estudos foucaultianos acerca da análise do discurso, especialmente aqueles encontrados na obra *A Arqueologia do Saber* (2013). Esse processo de construção das unidades analíticas, esse exercício de ir e vir, essa “lida” com o material, essa atividade “quase sem fim” de agrupar, separar e reagrupar enunciações dispersas, descrevo sucintamente a seguir, no sentido de explicitar os modos construídos (escolhidos) para a operacionalização da pesquisa.

Durante as primeiras leituras dos materiais busquei marcar tudo o que pudesse estar relacionado aos modos de ser e agir docentes, ao mesmo tempo em que fui construindo um quadro de análise (APÊNDICE D) para onde transportava os excertos recortados dos materiais. Nesse quadro ia registrando de onde havia

contou com recursos das agências de fomento CNPq - Edital Universal nº 14/2012 - e CAPES - bolsa de pós-doutoramento - Edital nº 38/2013.

⁴² Google Drive é um serviço que disponibiliza ferramentas virtuais gratuitas de pesquisa. A ferramenta utilizada para criação de formulário de coleta de dados da presente pesquisa foi *Formulário Google* (APÊNDICE C). Disponível em: <<https://drive.google.com/>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

retirado tal excerto e identificando a quais chaves de leitura ele se conectava. A partir dessa operação, senti a necessidade de organizar os excertos, agrupando-os a partir de recorrências (semelhanças e diferenciações) e dispersões. Assim, desses agrupamentos resultaram três blocos analíticos onde foi possível ler as verdades que conformam os modos de ser identificados nos materiais e, ainda, pistas sobre as técnicas de si envolvidas nos processos de subjetivação docente.

Estando sempre atenta ao manusear o material e seguindo as pistas encontradas nos três blocos de sentidos, foi possível identificar e descrever algumas das práticas de si que estavam a participar da constituição desses modos de ser. Essa busca me permitiu ler no conjunto de práticas de si identificado no projeto analisado, a existência daquilo que chamei de trabalho ético.

Nesses blocos de documentos ou nessa massa discursiva, analisei os discursos tentando dar a ver os enunciados desde as chaves de leitura criadas com base nos três eixos que constituem a matriz de experiência. Apenas à medida que as leituras foram avançando e, com elas, a apropriação dos conceitos, foi que consegui identificar nos enunciados as tecnologias de governo que estavam a operar na constituição dos modos de ser docente. Aqui se faz importante trazer o conceito de enunciado para Foucault (2013). O filósofo chamou de discurso o conjunto de enunciados apoiados na mesma formação discursiva. O enunciado é “sempre um acontecimento, que nem a língua e nem o sentido pode esgotar inteiramente”. (2013, p. 34).

Foucault (2013) entendia a existência da palavra como efeito de saberes (e poderes) postos em circulação numa determinada época. Assim, o enunciado é a materialidade de uma ordem que age sobre as palavras e as coisas. Ele nos diz, “É preciso entender os discursos enquanto enunciados materialmente existentes” (2010b, p. 287-288). Conforme Fischer (2012, p. 78), falando do conceito de enunciado a partir de Foucault, descrever um enunciado é

[...] apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Ter manuseado essa grande quantidade de materiais se fez importante para que eu pudesse buscar, a partir das pistas encontradas numa primeira leitura, as

“coisas ditas” sobre os modos de ser docentes. Dessa forma, fui construindo a análise, a partir da função atribuída àquelas “coisas ditas”, conforme explica Foucault (2003, p. 255), “não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento”.

Nesse sentido, o enunciado enquanto acontecimento, enquanto “realidade” material, é sempre talhado num campo de lutas por imposição de sentidos. Assim, o corpus resultante das análises está constituído, também, pelas eficazes formações discursivas preponderantes nas políticas públicas brasileiras. Essas políticas, que atravessam e instituem o Programa analisado, estão, por sua vez pautadas em documentos internacionais, a exemplo os oriundos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE⁴³, posto que tais discursos encontram espaço fecundo na educação brasileira, estando a orientar os currículos e as práticas de diferentes instâncias formativas, participando da produção e governamento de sujeitos globais, conforme analisei em outro lugar. (OLIVEIRA, 2007).

2.2 Universidade e escola na iniciação à docência: a emergência do Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, considerado uma das ações de maior relevância e impacto no âmbito da formação de professores no Brasil nas últimas décadas⁴⁴, visa a promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam práticas de iniciação à docência sob a orientação de um/a professor/a universitário/a e de um/a professor/a da educação básica.

⁴³ Refiro-me a documentos, tais como as *Diretrizes da OCDE para empresas multinacionais* (BRASIL, 2014). Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/diretrizes.asp>> e o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006) que foi acessado na versão original, em inglês, disponível em: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/OECD_seminar/Gradivo_OECD_Teachers_Matter_Santiago.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

⁴⁴ O crescimento do Programa pode ser observado, por exemplo, pela evolução do número de bolsas concedidas e por sua abrangência, atingindo todo o território nacional, conforme números tratados na seção anterior. Para maiores detalhes, ver Portal da Capes/tópico “Educação Básica”, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

O Pibid foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴⁵. A Capes foi instituída pelo poder público como Fundação Pública em 1992, sendo responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Em 2007, com a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se a chamada Nova Capes, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, também passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir dessa mudança em sua estrutura, a Capes passa a desenvolver diversas ações, de acordo com sua nova missão.

Assim, foram implementados diferentes programas que visam a contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e a estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. (CLÍMACO, 2012). É nesse cenário e sob essas condições de possibilidade que o Pibid é criado. Entre os seus objetivos, estão: incentivar a carreira do magistério; garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; elevar o padrão de qualidade da Educação Básica para a melhoria do IDEB.

Segundo o decreto (2010, s/p)⁴⁶ que dispõe sobre o Pibid, “o programa visa proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”. Conforme a proposta, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública promove a integração entre educação básica e educação superior. Outro objetivo do Programa é tornar as escolas protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciatura, mobilizando seus/suas professores/as como coformadores/as dos/as futuros/as profissionais da educação.

⁴⁵ Informações obtidas no *site* da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

⁴⁶ Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Ao fomentar a formação inicial de professores/as, o Pibid segue as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a)⁴⁷ e busca atender aos princípios da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009, s/p)⁴⁸, entre eles, o revelado no inciso VI do artigo 2º, de “reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

A ideia da escola como importante espaço para a formação inicial de professores tem sido recorrente nos diferentes discursos circulantes nas instâncias que discutem a temática da formação de professores. Em pronunciamento sobre proposta de pacto nacional pela educação, o ministro da educação (2012-2014), Aloísio Mercadante, afirmou que,

Para melhorar o acompanhamento pedagógico, será necessário aproveitar o potencial dos estudantes de licenciatura que estão se aperfeiçoando e fazê-los realizar, sempre orientados por professores experientes, estágios nas escolas públicas, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do português e da matemática, dois campos cognitivos que servem de base para toda a educação posterior. Assim como na área da medicina, na qual há a residência médica, vamos criar uma espécie de residência dos licenciandos, ampliando as bolsas para iniciação à docência, que será um instrumento de enorme valia para o acompanhamento pedagógico nas escolas públicas e para a formação dos futuros professores (MERCADANTE, 2012, s/p)⁴⁹.

Assim como há diferença entre a proposta do Pibid e a residência na Medicina, pois esta última é uma prática que se dá após a finalização da graduação, embora na fala de Mercadante apareça a palavra “estágio”, existe uma diferenciação importante entre as propostas de estágio presentes nas licenciaturas e as práticas de iniciação à docência a serem propostas nos projetos vinculados ao Pibid.

⁴⁷ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

⁴⁸ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

⁴⁹ Fala do Ministro da Educação (2012-2014), Aloísio Mercadante, divulgada no dia 25 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/5210-mercadante-assume-com-proposta-de-iniciar-pacto-nacional-pela-educacao>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

Entre as principais diferenças, está o fato de que os estágios supervisionados geralmente são práticas de final de curso, tornando inviável a realização daquilo que Nóvoa (2009) chama de “uma formação construída dentro da profissão”. Embora existam cursos com propostas de estágio já desde o primeiro ano, a maior parte desses estágios possui caráter de observação, geralmente eventuais e de carga horária insignificante para uma reflexão sistemática sobre as problemáticas da educação. Como enfatiza o próprio Relatório Final de Gestão 2009-2011 (2012, p.30),

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

Outro aspecto importante a ser considerado para a diferenciação entre o estágio e as práticas de iniciação à docência é a regência de classe. Conforme as diretrizes para a prática de estágio curricular obrigatório (UNISINOS, 2013, p.2), da instituição analisada, esta atividade tem como objetivo possibilitar ao acadêmico a “experiência de docência na Escola Básica, assumindo a ação pedagógica em seu planejamento, execução e avaliação”. Durante esse período o licenciando assume a regência de classe e deve “demonstrar competências para o exercício da prática profissional, articulando conhecimentos teóricos e práticos” (DAL’IGNA; FABRIS, 2013, p.7), sendo avaliado por professor/a orientador/a.

Dal’igna e Fabris (2013) realizaram minucioso exercício de leitura e mapeamento de dados o que resultou na diferenciação da proposta de iniciação à docência das demais atividades curriculares existentes nas licenciaturas. Nas palavras das autoras, esse exercício de análise possibilitou mostrar que “a iniciação à docência proposta pelo Pibid/Unisinos e pelo Pibid/Capes não pode ser compreendida como estágio, monitoria acadêmica ou horas de prática”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2013, p.8).

A partir de tal constatação e de modo coletivo, em momentos de formação do Pibid-Unisinos, projeto que apresentarei logo adiante, o conceito de iniciação à docência foi elaborado:

Práticas desenvolvidas por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, durante a formação inicial do/a licenciando/a, com o objetivo de iniciá-lo/a na profissão docente, aproximando-o/a do cotidiano escolar para conhecer, problematizar, planejar, executar e avaliar ações pedagógicas. As práticas de iniciação à docência são desenvolvidas sempre em conjunto com um/a professor/a regente e orientadas pelo/a professor/a supervisor/a e pelo/a professor/a coordenador/a de área do Pibid (FABRIS, 2013, p. 10).

As práticas de iniciação à docência propostas pelo Programa são desenvolvidas de modo compartilhado com os professores das escolas de educação básica, bem como com os licenciandos participantes e com os professores responsáveis pelo Pibid na escola e na universidade. A ênfase das práticas está no coletivo, suscitando o compartilhando de saberes, habilidades e competências a partir da ideia de um fazer em colaboração, conforme identifiquei em outro lugar por ocasião da análise de *blogs* do Pibid. (FABRIS; OLIVEIRA, 2011).

Desde 2010, podem ser proponentes do Pibid as instituições de educação superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias. O primeiro edital, lançado em 2007, contemplava somente instituições federais. Em 2009, além das federais, puderam participar as instituições estaduais. Já em 2010, foram contempladas também as instituições municipais e comunitárias⁵⁰.

Conforme o Relatório Final de Gestão 2009-2011 (2012, p. 29)⁵¹, ao ser lançado em 2007,

[...] a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.

Para participar do Programa, as instituições de educação superior necessitam possuir cursos de licenciatura legalmente constituídos com sede e

⁵⁰ Universidades que não possuem fins lucrativos, consideradas instituições públicas não-estatais.

⁵¹ Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODUCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 12 mar. 2012.

administração no País (conforme Decreto nº 7.219, de 24/06/2010) e encaminhar à Capes proposta de projeto de iniciação à docência, conforme os editais publicados, contemplando projeto institucional e subprojetos referentes às licenciaturas inscritas. As propostas são julgadas por comissão específica, com resultados divulgados no *Diário Oficial da União*.

Segundo o documento Normas Gerais do Pibid (2010, p. 3)⁵², os projetos institucionais devem, obrigatoriamente, prever em suas atividades “a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica”. A portaria também recomenda que as instituições proponentes

desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O prazo de execução do projeto é definido conforme edital Pibid-Capes, sendo que o primeiro edital contemplava dois anos, o segundo um ano, prorrogável por igual período, fazendo-se necessário observar o tratamento de cada edital sobre essa questão. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas pela própria instituição.

Conforme dados consultados no segundo semestre de 2014, o Pibid-Capes possui 195 instituições de educação superior desenvolvendo, juntas, 288 projetos de iniciação à docência em parceria com 4 mil escolas públicas de educação básica⁵³. A Capes divulgou em 2014 o total de 90.254 bolsas concedidas por meio do Pibid, distribuídas a partir de cinco modalidades instituídas, como podemos conferir nas ilustrações a seguir:

⁵² Portaria Pibid nº 260, de 30 de dezembro de 2010 - Normas Gerais. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

⁵³ Dados obtidos no *site* da Capes, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 29 out. 2014.

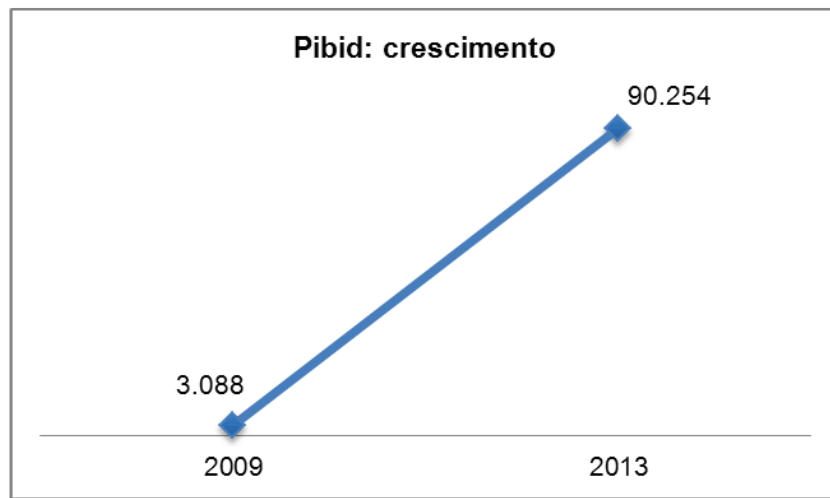
Quadro 2 - Modalidades de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid

- a) **iniciação à docência** - para estudantes de licenciatura, que participem das práticas de iniciação à docência na articulação universidade e escola, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;
- b) **supervisão** - para professores de escola pública designados para acompanhar os licenciandos bolsistas, que orientem no mínimo 5 e no máximo 10 alunos, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais;
- c) **coordenação de área** - para professores da instituição proponente, responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos. Permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto aprovado, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;
- d) **coordenação de área de gestão de processos educacionais** - para professor da instituição proponente, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;
- e) **coordenação institucional** - para professor da instituição proponente, docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais.

Fonte: *Site da Capes*, em dez. 2014.

Conforme Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2012, p.31), no período de 2009 até 2012 existia a preocupação por parte do Ministério da Educação “com a institucionalização do Programa e com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é de que o Pibid [...] seja uma política de Estado”. Os números do Pibid em 2013 atingiram mais de 90000 em bolsas concedidas, como podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Pibid: crescimento



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.42.

Ao passar a integrar o texto da LDB (BRASIL, 1996), em 2013, conforme já referido, o Pibid torna-se legitimamente uma política de formação, reforçando a importância de olharmos para essas propostas, buscando identificar em suas ações o que elas vêm produzindo na formação inicial de professores.

Os princípios orientadores do Programa estão pautados, principalmente, nos estudos de Nóvoa (1995, 2009, 2011) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, como enfatiza o Relatório de Gestão já citado. Para Nóvoa (2011, p. 45),

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente .

Dessa forma, as propostas criadas para atender aos editais Pibid-Capes necessitam estar em consonância com a ideia que atravessa todos os princípios, qual seja, a iniciação à docência realizada por meio da relação universidade e escola pública.

A seguir, apresento alguns resultados divulgados pelo Ministério da Educação, no intuito de anunciar os impactos do Programa e demonstrar seu crescimento no país.

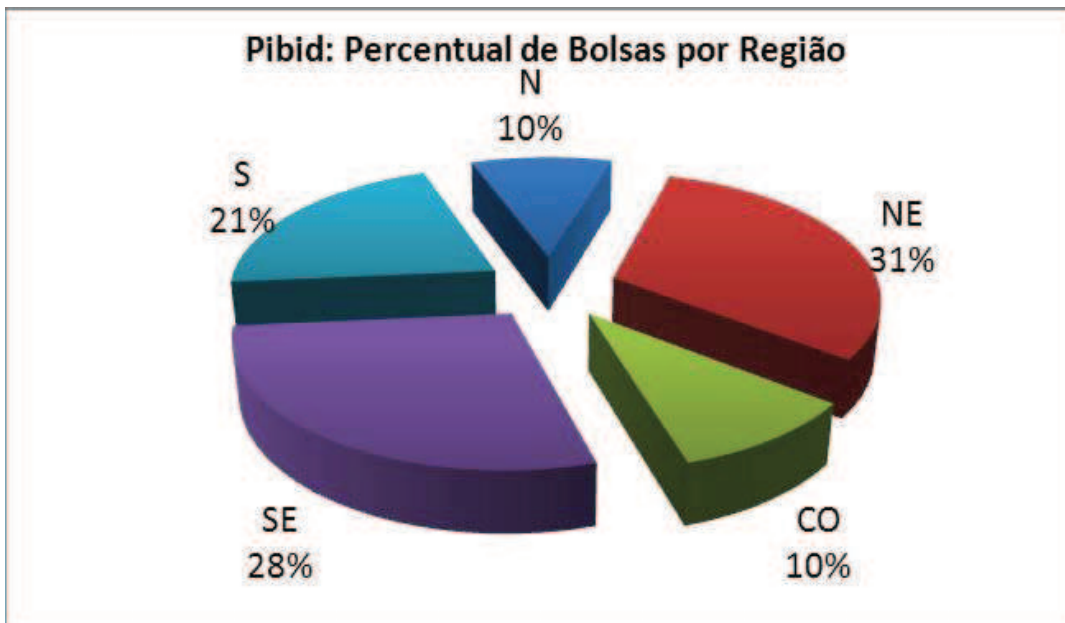
Figura 2 - Tabela com Total de Bolsistas Pibid 2007-2012

	2007	2009	2010	2010	2011	2012	Total com Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	1.422	10.526	18.221	42390
Coordenador	259	557	165	83	1039	1241	3261
Supervisor	503	1.167	414	277	1727	2941	6752
Total	3.088	10.606	3.020	1.782	13.292	22403	52409

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.35.

Conforme observado na tabela acima, o Pibid iniciou em 2007 com a concessão de 3.088 bolsas e ao publicar edital em 2012 aprovando novos projetos, totalizou, em seis anos, 52.409 bolsas, número que evidencia uma clara expansão do Programa. Em 2013, conforme gráfico já referido, o Programa praticamente dobrou o número de bolsas concedidas desde primeiro edital. Quanto à distribuição de bolsas por região, verifiquemos no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Distribuição de bolsas Pibid por região

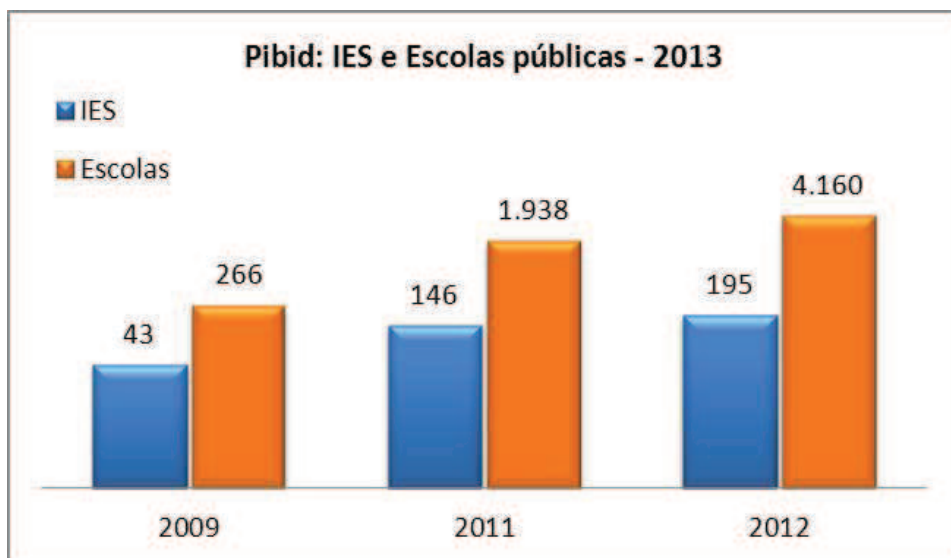


Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.44.

O maior número de bolsas, conforme dados oficiais divulgados pelo Relatório até 2013, encontra-se na região Nordeste, totalizando 31% do total, aproximando-se desse número apenas a região Sudeste, com 28% do total das bolsas.

Outro dado importante que revela o crescimento e a abrangência do Programa diz respeito à participação das escolas públicas. Como podemos averiguar no gráfico abaixo, de 2009 até 2013, houve um salto quantitativo na participação da educação básica, passando de 266 para 4160 escolas públicas envolvidas com o Programa.

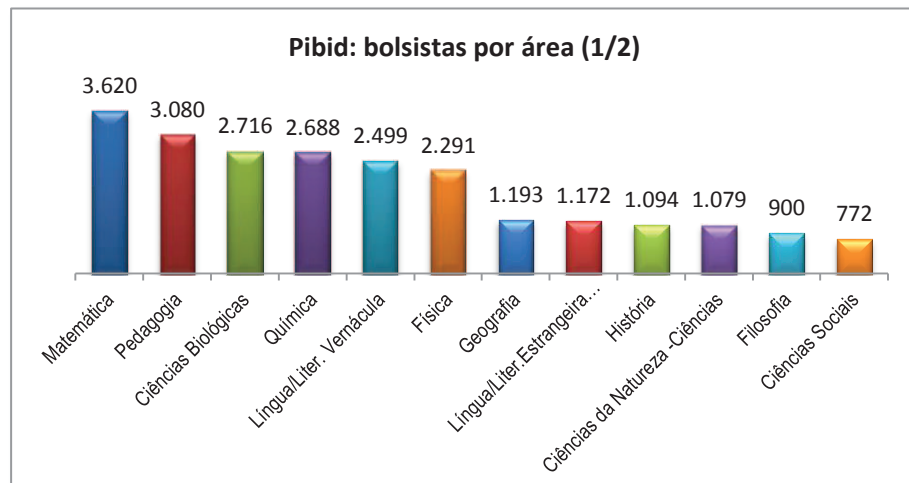
Gráfico 3 - Pibid: IES e escolas públicas



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.39.

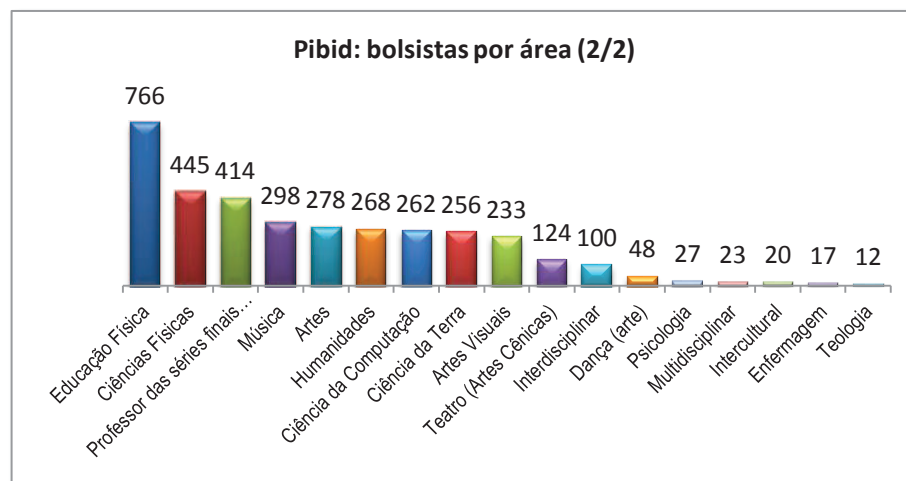
As áreas de conhecimento contempladas com o maior número de bolsas são a Matemática, a Pedagogia, as Ciências Biológicas, a Química, a Física e a Língua Portuguesa, conforme gráficos que seguem.

Gráfico 4 - Bolsistas por área de conhecimento I



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.41.

Gráfico 5 - Bolsistas por área de conhecimento II



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.41.

Segundo seu Relatório de Gestão 2009-2011 (2012, p. 44), ao longo dos anos de 2013 e 2014, a Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB estaria realizando “revisão nas normas do Pibid para possibilitar expansão escalonada e programada do Pibid [...] com objetivo de alcançar a concessão de 100.000 (cem mil) bolsas”.

Conforme estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014, p. 10), o último levantamento dos números do Pibid revelaram que o Programa possui “em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições de ensino superior”. Entre os projetos inscritos e aprovados em 2010, encontra-se o Pibid-Unisinos, que apresento na próxima seção.

2.3 O Pibid-Unisinos e o subprojeto de licenciatura em Pedagogia

O projeto intitulado “Pibid-Unisinos: Universidade e Escola na Qualificação da Docência na Educação Básica”, iniciado no segundo semestre de 2010 e executado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada em São Leopoldo, foi gestado a partir do Edital da Capes-Pibid (Edital N° 018/2010/CAPES - PIBID Municipais e Comunitárias). Inicialmente, o projeto contemplava cinco cursos de licenciatura: Física, Letras - Português, Matemática, Pedagogia e Biologia. Em 2012, esse número aumentou, sendo incluídos os demais cursos de licenciatura das áreas de Filosofia, Educação Física, Ciências Sociais, História, Letras - Inglês e Letras Espanhol, num total de 11 subprojetos e 9 licenciaturas participantes⁵⁴.

Desde 2013, o edital que rege o projeto é o Edital nº. 061/2013/Capes. Visando a incentivar a iniciação à docência e a aproximação universidade e educação básica, o Pibid-Unisinos ocorre, conforme dados consultados em 2014⁵⁵, em 26 escolas municipais e estaduais, abrangendo dois municípios da região do Vale dos Sinos: Novo Hamburgo e São Leopoldo. No total, os sujeitos diretamente envolvidos com o projeto são 302, 17 professores/as do ensino superior (entre coordenadores/as de área, coordenador/a de área de gestão de processos educacionais e coordenador/a institucional), 46 professores/as que atuam nas escolas públicas da região (professores supervisores), 236 bolsistas alunos das licenciaturas já citadas.

Ainda segundo dados divulgados pelo próprio projeto⁵⁶, o Pibid-Unisinos tem apresentado crescimento desde o seu início: em 2010, eram 127 envolvidos e em 2012, 241. Nesse período, o número de alunos de licenciatura e de professores/as da educação básica aumentou significativamente, passando de 100 para 192 bolsistas de iniciação à docência e de 20 para 36 professores/as supervisores/as. Em 2013 o Pibid-Unisinos envolveu a participação direta de “242 pessoas, dentre elas, 11 professores/as da universidade, 36 professores/as da educação básica, 19

⁵⁴ O curso de licenciatura em Letras possui três habilitações: Português, Espanhol e Inglês. Cada habilitação foi contemplada com um subprojeto.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.unisinos.br/pesquisa-e-inovacao/iniciacao-a-docencia/pibid>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.unisinos.br/pesquisa-e-inovacao/iniciacao-a-docencia/pibid>>. Acesso em: 13 jan. 2015

escolas municipais e estaduais, das redes de ensino de São Leopoldo e Novo Hamburgo, e 192 licenciandos” (s/p).

O projeto Pibid-Unisinos tem como foco a qualificação e a valorização da docência da educação básica e, ao mesmo tempo, da formação desenvolvida nas diferentes licenciaturas da instituição. Em sintonia com os objetivos do Programa, o Pibid-Unisinos busca fazer com que as escolas se tornem partícipes na formação dos alunos licenciandos.

Outro aspecto importante do projeto em consonância com os objetivos do Programa é a valorização das licenciaturas, visando a uma maior procura por esses cursos e ao incentivo à formação de professores em nível superior. Como inferiu Fabris (2012, s/p) em encontro do projeto Pibid-Unisinos⁵⁷,

Nesse momento de nossa vida social, em que a profissão de professor vem cada dia perdendo mais sua atratividade, seja por conta da perda de *status* social, seja pela baixa remuneração da profissão ou, ainda, pela complexidade da vida social contemporânea, ser professor, ser professora, para muitos já não faz mais sentido e deixa de integrar os sonhos de profissão de meninos e meninas do Brasil.

Conforme o Relatório de Atividades (2011, p. 3), “o Pibid-Unisinos vem desenvolvendo e estimulando a docência em seus licenciandos, bem como já mostra efeitos na contenção da evasão do aluno das licenciaturas em seus diferentes cursos”.

O projeto encaminhado à Capes pela universidade investigada indicou princípios orientadores, a partir dos quais cada licenciatura organizou seu subprojeto. São eles:

Quadro 3 - Princípios do Projeto Pibid-Unisinos

- **Desenvolvimento da atitude investigativa** em todas as ações pedagógicas.
- **Estímulo à corresponsabilização** universidade-escola de educação básica na formação docente.
- **Superação da dicotomia teoria-prática** nas ações pedagógicas.

⁵⁷ Parte integrante da fala de abertura do I Encontro Nacional Pibid-Unisinos/I Encontro das Licenciaturas Unisinos, intitulado “FORMAÇÃO COMPARTILHADA: SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”; ocorreu nos dias 22 e 23 de março de 2012 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com a participação de pibidianos de todo o Brasil.

- **Formação para o exercício do magistério com ênfase no ensino de qualidade.**

Fonte: Projeto Institucional Pibid/Unisinos (UNISINOS, 2010, p. 2, grifos meus).

Olhar para as práticas que vêm sendo realizadas a partir do Pibid se revelou importante para analisar, entre outras coisas, a potência da relação que nele se estabelece, qual seja, universidade e escola na iniciação à docência, e o que essa relação vem produzindo.

A definição de *práticas de iniciação à docência* não constava nos primeiros documentos do Pibid, o que possibilitou que viesse a ser produzida pelos atores do projeto Pibid-Unisinos, sendo possível encontrar essa definição em seus registros. Conforme os Cadernos de Experiências publicados pelo Pibid-Unisinos (UNISINOS-CAPES, 2013), *práticas de iniciação à docência* são aquelas

Práticas desenvolvidas por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, durante a formação inicial do(a) licenciando(a), com o objetivo de iniciá-lo(a) na profissão docente, aproximando-o(a) do cotidiano escolar pra conhecer, problematizar, planejar, executar e avaliar ações pedagógicas. As práticas de iniciação à docência são desenvolvidas sempre em conjunto com um(a) professor(a) regente e orientadas pelo(a) professor(a) supervisora e pelo(a) professor(a) coordenador(a) de área do Pibid (UNISINOS-CAPES, 2013, p. 10, grifos meus).

Nesta pesquisa me propus a analisar as práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos vinculadas ao subprojeto de licenciatura em Pedagogia. O referido subprojeto recebeu o título de “Pedagogia e práticas alfabetizadoras”, possuindo, até o período de produção dos dados dessa pesquisa (primeiros meses de 2014), 24 bolsistas de iniciação à docência e quatro bolsistas supervisores/as, chamados/as de professores/as-supervisores/as, além do/a coordenador/a da área de pedagogia. Como objetivo geral, o subprojeto em Pedagogia do Pibid-Unisinos (UNISINOS, 2012, p. 2) visa a

Proporcionar um incremento qualitativo nos processos de formação inicial dos estudantes de Pedagogia e nos processos de formação continuada dos professores em atividade nas escolas envolvidas, focalizando o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, por meio de ações conjuntas escola-universidade.

Da mesma forma, podemos verificar nos objetivos específicos do subprojeto que o foco das ações das bolsistas são as práticas de alfabetização e letramento. Vejamos alguns objetivos em destaque abaixo:

Quadro 4 - Objetivos Subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia

- **incentivar a formação de professores** no Curso de Pedagogia para atuar na educação fundamental, de modo especial, **em classes de alfabetização**;
- incrementar a qualidade da formação ofertada pelo Curso de Pedagogia, sobretudo no que se refere **aos conhecimentos e práticas alfabetizadoras**, por meio do acesso dos alunos bolsistas aos **saberes experienciais produzidos pelos docentes alfabetizadores**;
- oportunizar que **os alunos-bolsistas desenvolvam materiais didáticos diferenciados**, planejados a partir de **necessidades específicas** das classes de alfabetização envolvidas no projeto;
- **colocar em ação práticas pedagógicas alfabetizadoras de caráter inovador**, de modo a contribuir para a **superação dos problemas diagnosticados** nos processos de ensino e aprendizagem das classes de alfabetização envolvidas no projeto.

Fonte: Detalhamento do Subprojeto de Pedagogia (UNISINOS, 2010a, p.2, grifos meus).

Entre as justificativas apontadas no subprojeto (UNISINOS, 2012) para a realização de tal investimento, encontram-se os baixos níveis de competência em leitura indicados pelas avaliações de larga escala (IDEB⁵⁸, PISA⁵⁹), as mudanças no

⁵⁸ IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007. Em uma escala de zero a dez, avalia o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A meta é que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Isso significa progredir da média nacional 3,8 para um Ideb igual a 6,0 em 2022. Ano escolhido em função do bicentenário da Independência do Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 22 out. 2014.

⁵⁹ PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), é um estudo internacional, de avaliação comparada, coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e que envolve seus 34 países membros e demais convidados, sendo o Brasil um dos países convidados. As provas são realizadas de três em três anos, desde o ano de 2000, envolvendo três áreas do conhecimento (Leitura, Matemática e Ciências). Participam das avaliações os alunos da rede pública e privada a partir dos 15 anos de idade e que estejam cursando os dois anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. No Brasil, a unidade responsável pelo PISA é o INEP (Instituto

ensino fundamental a partir da entrada das crianças com seis anos de idade, a necessidade de garantir o desenvolvimento das competências de decodificação de grafemas e codificação de fonemas, de forma sistematizada, das crianças dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

Conforme o subprojeto de licenciatura em Pedagogia (UNISINOS, 2010a, p.1, grifo meus),

É inegável que a superação de tais índices negativos [PISA, IDEB] passa pela efetiva qualificação dos processos de formação dos docentes, de forma especial atentando-se para a **valorização de práticas didáticas direcionadas ao ensino do sistema convencional da escrita - a alfabetização.**

Aqui podemos perceber o quanto os resultados estatísticos de avaliações de larga escala estão a direcionar os investimentos realizados nas práticas de formação inicial de professores, atingindo com seus tentáculos, a escola e a universidade, transformando-as em parceiras na busca pela melhoria dos índices apontados por essas avaliações. Conforme analisei em outro lugar (OLIVEIRA, 2011, p. 39),

Nessa lógica, há visibilidade e controle crescentes das funções docentes. As avaliações de larga escala fazem parte desse refinamento das formas de controle, elas atuam no mapeamento daqueles que precisam ser corrigidos, formatados, colocados em uma determina forma ou *performance*.

Veiga-Neto (2008, p. 52) nos convida a olhar para esses bancos de dados, “como a grande máquina arquitetural de controle pós-moderno”. Mas a escolarização de massas com objetivo de regulação social é algo que ainda pode ser considerado recente. Para Gallo (2007, p. 2),

Os sistemas públicos de ensino, tal como os conhecemos, são uma invenção recente, frutos das revoluções burguesas. Seus intentos: formar o cidadão, o indivíduo partícipe de uma sociedade que se pretendia democrática; educar a todos segundo uma base comum, desenvolvendo uma unidade linguística e cultural, que produzisse o sentido da nacionalidade.

Ainda, segundo Gallo, “em fins do século XVIII, [...] Godwin [pensador inglês, precursor do Anarquismo] já percebia que um sistema público estatal de ensino só poderia reproduzir e promover a reprodução social dos interesses do Estado”. (GALLO, 2007, p. 2). Conforme Popkewitz (1997, p. 54), foi no final do século XIX que a escola pública teve como finalidade governar e regular a população infantil, “a organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação proporcionaram um campo social no qual o governo do indivíduo viria a surgir e tomar forma”. Investimentos na formação de professores, nas licenciaturas e em programas, tais como o Pibid, encontram-se na ordem desse discurso.

Sobre essas questões, tratarei nos próximos capítulos. Até esta parte do texto, busquei demonstrar a potencialidade e emergência do objeto escolhido para análise e a importância de olhar para as práticas de iniciação à docência propostas pelo Pibid, bem como para o que elas vêm produzindo na formação inicial de professores.

Ao olhar de modo interessado para as licenciandas em Pedagogia, desejei identificar, descrever, analisar os modos de ser docente produzidos pela ação dos processos que experienciam a partir da inclusão de um novo elemento em sua formação: o Pibid.

2.4 O Pibid em ação: pesquisas e estudos

Nesta seção, apresento o investimento realizado na busca por pesquisas com o mesmo interesse desta tese, a saber, a formação inicial de professores no âmbito das práticas de iniciação à docência do Pibid. Importa ressaltar que a produção bibliográfica acerca do Pibid é bastante recente, e não poderia ser diferente, se considerarmos que o primeiro edital do Programa foi lançado em 2007, sendo os projetos aprovados desenvolvidos somente a partir de 2009.⁶⁰

Dessa forma, ao consultar o Banco de Teses da Capes e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), até o período de fevereiro de 2013,

⁶⁰ Informação sobre as atividades referentes ao Edital Pibid-Capes de 2007 obtida em: CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2014.

período de escrita do projeto desta tese, e a partir dos descritores “Programa de iniciação à docência” e “Pibid”, localizei quatro dissertações e nenhuma tese envolvendo o Programa.

Entre as dissertações encontradas, duas correspondem à área de Química (CORRÊA, 2011; FIRME, 2011), uma à de Matemática (TINTI, 2012) e outra à de Língua Inglesa (GAFFURI, 2011).

Corrêa (2011), na pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (PROPEC), analisou as concepções sobre a perspectiva interdisciplinar presentes nos discursos produzidos pelos sujeitos participantes do Pibid, mais especificamente do subprojeto de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Firme (2011), na pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), realizou análise textual discursiva a partir dos registros em portfólios coletivos durante um processo de formação permanente viabilizado pelo Pibid. Buscou, com isso, os significados que emergiram das escritas encontradas nesses portfólios. As escritas analisadas foram realizadas por quatro professores/as do ensino básico de Química e 19 licenciandos do curso de licenciatura em Química da FURG.

Tinti (2012) desenvolveu no Mestrado em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) um estudo sobre as contribuições da fase inicial do Pibid para o processo formativo do sujeito, a partir da percepção de três alunos do curso de licenciatura em Matemática, bolsistas do Pibid Exatas - PUC/SP.

Por sua vez, Gaffuri (2011) realizou estudo no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, com base na teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Sua pesquisa teve “por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do Pibid-Inglês/Uel” (GAFFURI, 2011, p.8).

Ao final do ano de 2014, a Fundação Carlos Chagas publicou estudo avaliativo do Pibid (2014)⁶¹. Nesse material, consta o levantamento de pesquisas e estudos que abordam a temática do Pibid; segundo o documento, esse levantamento

permite identificar ações e análises descritas na literatura disponível em âmbito nacional e compreender o modo como se vem discutindo esse Programa. As discussões sobre o Pibid presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor (2014, p.15).

O referido estudo foi explorado, ainda que não de modo aprofundado, com o objetivo de atualizar as informações sobre o Programa para a escrita final da tese. Também busquei pelas produções em pós-graduação, desenvolvidas no período de 2013-2014, a partir da seleção dos resumos das dissertações e teses registrados na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶² e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes)⁶³.

Nesse novo período consultado, foi possível encontrar um total de 27 pesquisas relacionadas ao Programa, sendo 19 dissertações e 8 teses defendidas entre os anos de 2013 e 2014. Na breve análise dessas pesquisas, considerando-se os limites de acesso aos resumos, foi possível perceber diversificação em relação a área de desenvolvimento dos estudos. Destacou-se a área de Matemática, com sete pesquisas desenvolvidas, seguida pela área de Ciências Biológicas, com seis pesquisas. Nas áreas de Física e Química foram encontradas três pesquisas relacionadas a cada uma, nas áreas de Filosofia e de Música, encontrou-se duas pesquisas. As demais áreas abordadas, a constar, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Teatro, Geografia, Artes Visuais, Sociologia e Pedagogia, tiveram uma pesquisa desenvolvida. Apenas uma das investigações envolveu a

⁶¹ Trata-se do estudo encomendado pela Capes, intitulado *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e realizado pela Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita* (2014).

⁶² Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

⁶³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

análise de subprojetos de quatro áreas diferentes (Física, Língua Inglesa, Matemática e Química).

Entre os temas investigados e o referencial explorado, preponderou nas referidas pesquisas a questão dos saberes da docência com base em Tardif (2002), dos aspectos didáticos e metodológicos (VYGOTSKY, 1988; DEWEY, 1979) e, em especial, a resolução de problemas como desencadeador de aprendizagens. Outro tema abordado foi o das concepções relacionadas à formação docente no âmbito de subprojetos de licenciatura em Química.

Apenas uma tese encontrada realizou análise a partir de subprojeto vinculado ao curso de Pedagogia. Trata-se da tese de Sousa (2013), *Aprendendo a ser professor: a prática no Pibid como possibilidade de mobilização e (re)elaboração de saberes sobre alfabetização* (PUC-RS). Ao analisar a formação de professores dos anos iniciais, a autora parte da relevância das práticas de ensino, entendendo-as como espaços de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes docentes sobre a alfabetização. A problematização da tese está vinculada a abordagem histórico-cultural. Com base, especialmente, nos estudos de Vygotsky (2003, 2004, 2008), a autora defende a importância da mediação e da consideração do aspecto tempo para a aprendizagem da docência a partir de práticas de ensino pautadas nos saberes docentes sobre alfabetização.

Embora até o momento da escrita final dessa pesquisa tenha sido encontrada apenas uma tese relativa ao Pibid com foco na formação inicial de professores dos anos iniciais da educação básica, a publicação de artigos envolvendo a formação de professores no Programa vem aumentando. Foi encontrado um número expressivo de artigos, especialmente relativos ao período de 2012-2014, em periódicos e em anais de eventos, tais como o XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Esses artigos, em sua maioria, dizem respeito a relatos sobre o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino superior ou nas escolas de educação básica a partir do Pibid e podem ser encontrados em revistas com classificação Qualis, tais como a *Revista Brasileira de Pós-Graduação* (RBPG), da Capes, que publicou em sua edição especial sobre a educação básica (suplemento 2)⁶⁴ uma seção de artigos intitulada "PIBID: experiências e reflexões". Também podemos encontrar artigos

⁶⁴ Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

em revistas publicadas por universidades, como é o caso da revista *História & Ensino*⁶⁵, publicada pelo Laboratório de Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, que, em seu volume 18, lançou a "Edição Especial - PIBID", com artigos acadêmicos produzidos a partir de reflexões dos bolsistas do Pibid do curso de História da UEL. Há, ainda, as revistas eletrônicas, como a revista *Química Nova na Escola*⁶⁶, publicada pela divisão de ensino da Sociedade Brasileira de Química, cuja edição do mês de novembro de 2012 foi composta por textos sobre o Pibid, com a proposta de criar um espaço para a publicação de artigos que relatem práticas formativas de professores da área de Química e indiquem inovações na pesquisa em educação química.

A busca pelos artigos não teve como objetivo a análise de seu conteúdo, mas apenas a identificação da abrangência do Programa enquanto objeto de interesse nos estudos em educação. Conforme publicação da Fundação Carlos Chagas (2014), aqui já citada, 58 trabalhos que abordavam o Pibid foram apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe (2012, p. 17), representando "todas as regiões do país: 29 estudos da região Sudeste, 12 da região Sul, 11 da região Nordeste, 5 da região Centro-Oeste e 1 trabalho da região Norte".

Com o mesmo propósito referido acima, busquei informações sobre os projetos que compõem o Pibid, utilizando o Google, um dos maiores *sites* de busca da Web, a partir do descritor "Pibid", encontrei mais de 540.000 ocorrências⁶⁷. Embora tenha acessado apenas uma pequena amostra desses sítios para verificar seus conteúdos, de qualquer forma, é possível afirmar que grande parte desses *sites* representa uma gama de materiais para a realização de pesquisas sobre o Pibid, como já fiz referência por ocasião da análise de *blogs* do Pibid. (FABRIS; OLIVEIRA, 2011).

Importante ressaltar que outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre o Pibid no próprio programa de pós-graduação ao qual esta tese se vincula. Essas investigações estão ligadas a duas pesquisas maiores desenvolvidas pelas professoras Maria Cláudia Dal'igna e Elí Henn Fabris, financiadas com recursos das agências de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes). A

⁶⁵ Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

⁶⁶ Disponível em: < <http://qnesc.sbq.org.br/>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

⁶⁷ Último acesso em dezembro de 2014.

constar, “Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga” (DAL’IGNA, 2013) e “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (FABRIS, 2011). Cito como exemplo a pesquisa de dissertação de mestrado defendida por Neves (2012), que analisa o Pibid-Matemática do Instituto Federal do Piauí, e a pesquisa de doutorado de Brodbeck (2013) sobre o subprojeto de licenciatura em Biologia, do Pibid-Unisinos, que está em sua fase final. No âmbito da graduação, na instituição analisada, pelo menos sete monografias referem-se ao Pibid, sendo que pelo menos três foram desenvolvidas por licenciandas em Pedagogia (NEVES, 2013; KOLLING, 2013; CARVALHO, 2013).

Ao final dessa breve busca pelos estudos e pesquisas acerca do Pibid, reforço que ela não teve como objetivo esgotar suas possibilidades, mas serviu para que pudesse vir a saber sobre o que já fora investigado. Levando em consideração que o Pibid é um programa com princípios comuns para o âmbito de seus projetos, mas que abre espaço para a diversidade de propostas e áreas, visando a práticas inovadoras no que tange à formação inicial de professores e por meio da iniciação à docência, acredito que analisar as práticas instauradas no âmbito do Programa tenha sido uma escolha acertada para os propósitos desta tese.

Embora não tenha sido objetivo analisar as produções acerca do Programa, deixo pistas aqui da potencialidade de olhar para tais produções. Todas essas pesquisas evidenciam verdades envolvidas na constituição da docência, a partir das práticas do Pibid, o que ajuda-me a mostrar que o Programa se revela como potência para os processos de subjetivação docente.

Problematizar a constituição da docência a partir de um Programa com abrangência nacional é também examinar os modos de capilarização dessa proposta inserida na formação inicial de professores. Tudo isso não envolve somente os licenciandos, mas a uma gama de profissionais das escolas públicas e universidades, além de pesquisadores que se colocam a pensar sobre o Pibid. Analisar as práticas de iniciação à docência é buscar compreender como elas se inscrevem nessa máquina da governamentalidade.

Nesse breve investimento, ainda que superficial, foi possível conhecer quem está a falar sobre o Pibid, o que está a dizer e de onde diz. Essas pesquisas e artigos, ao dizer sobre o Pibid, também o constituem. Seguindo os caminhos

trilhados por Foucault, para pensar e questionar o nosso presente não a partir de questões dogmáticas, mas problematizando os discursos enquanto práticas que o criam, dedico o próximo capítulo a um aprofundamento nas teorizações foucaultianas, onde busco deixar mais claro o plano conceitual e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

PARTE II -

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO:

MODOS DE OPERAR-SE

CAPÍTULO 3 – O Pibidiano como um sujeito inventado, ou como tornar-se professor/a? Outros modos de pensamento

A vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é. (ROCHA, 2009, p. 50).

Como nos tornamos o que somos? Como nos tornamos professores/as? Talvez a primeira pergunta seja aquela que toda pessoa já se pegou, fazendo a si mesma e a segunda seja a questão que deveria fazer pensar cada professor/a durante a sua formação.

Como me tornei professor/a? Essa pergunta tem inspiração em uma conhecida questão nietzschiana sobre “como se chega a ser o que se é”. Ao trazer a pergunta “Como tornar-se professor/a?”, no título do presente capítulo, não o fiz com a intenção de apresentar uma resposta única e fechada para a questão, mas de ir compondo, costurando a linha argumentativa dessa investigação a partir de um interesse que tomou espaço central da presente tese, qual seja, como nos tornamos aquilo que somos, mais especificamente, como nos tornamos professores/as no interior de certas práticas que tomam por objeto a condução da conduta docente.

Muito mais do que definir ou apontar um caminho único de formação ou para a formação de professores, o investimento analítico foi conduzido pelo desejo de problematizar o modo como nos tornamos professores/as no presente. Isso para poder, quem sabe, fazer surgir outros modos para pensar a formação de professores, que sirvam, como diria Nietzsche (1987), como uma luta contra o próprio tempo, isto é, um combate contra a época em que se vive, buscando desconstruir com os modos de ser professor/a do presente e criar outras práticas pedagógicas para e na formação docente.

Pensar com Nietzsche e Foucault ou a partir deles nos possibilita olhar para o processo de tornar-se professor/a, não desde uma lógica metafísica da formação, mas numa lógica imanente, algo que estaria mais ligado à ideia de transformação. Mas o que é a formação, tomada como experiência, senão o que possibilita “deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2013, s/p)? Isso não significa, contudo, que abandonamos o que

nos constituiu até então, transformar é sempre um processo que se dá na ordem da relação daquilo que somos com um outro possível.

Nesse sentido, a docência constituída no âmbito do Pibid, foi aqui problematizada como uma forma particular de se conduzir no mundo, conforme uma certa ética, ou ainda, uma certa “arte da existência”, sendo esta “tanto uma arte de governar os outros, no exercício de seu poder, como uma arte de governar a si mesmo, na prática da própria liberdade”. (NICOLAZZI, 2004, p. 105).

Ao tratar da formação como transformação, compreendida desde o campo da experiência, tomei a experiência como espaço-tempo de uma ação possível no qual são constituídas subjetividades históricas, datadas, contingentes. Conforme Foucault (1984, p. 137), a experiência é “a racionalização de um processo, ele próprio provisório, que termina num sujeito ou em vários sujeitos”. O sujeito pibidiano é, pois, efeito desse campo de experiência, dessa matriz de experiência. Assim, não foi possível pensar nos modos de subjetivação sem articulá-los com a questão da governamentalidade. Ainda segundo o filósofo (2010b, p. 225),

devemos considerar que relações de poder - governamentalidade - governo de si e dos outros - relação de si para consigo compõe uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode [...] articular a questão da política e a questão da ética.

A afirmação de que o Pibid é um Programa com estratégias elaboradas e prescritas para a condução da conduta docente, não se constituiu como o ponto de chegada desta tese, mas sim como o ponto de partida. Ao localizar o Programa como parte de uma maquinaria da governamentalidade, olhei para as práticas de formação do Programa a fim de identificar seus efeitos na constituição de uma docência específica, produzida da engrenagem que estava a envolver, até 2014, mais de 72000 futuros/as professores/as brasileiros/as. (PIBID-CAPES, 2014)⁶⁸.

Analisar o Pibid como espaço institucionalizado onde se gerenciam maneiras de viver a docência, instituem-se modos de ser professor/a, - e, através de práticas de sujeição e práticas de liberdade, levam o licenciando, em seu processo de formação, a governar a si e aos outros - possibilitou compreender a constituição das subjetividades docentes contemporâneas em sua “relação imanente com as

⁶⁸ Conforme dados divulgados no site da Capes, atualizados em julho de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

formas de governo político e de governo ético”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 16).

Importa aqui referir que o estudo realizado por Marín-Díaz (2012) se revelou elucidativo para a compreensão de tal articulação, ajudando-me a tecer os argumentos que sustentam esta tese. Ao analisar exercícios e técnicas de si promovidos pelos discursos de autoajuda, a autora identificou a individualização como possibilidade para a articulação entre as práticas de governo ético e as práticas de governo político atual. É a partir dessa articulação que Marín-Díaz afirma ter se desenvolvido “uma forma de governo centrado na individualização, essa forma de governo neoliberal contemporâneo que precisa de capital humano para seu funcionamento”. (2012, p.20). Foucault (2003) explica que a característica principal da racionalidade moderna não é a constituição do Estado, nem a emergência do individualismo, mas a “individualização e a totalização”, que são efeitos inevitáveis da racionalidade política. “A liberação só pode vir do ataque [...] às próprias raízes da racionalidade política”. (FOUCAULT, 2003, p. 378).

Dessa forma, as técnicas de dominação (governo político) e as técnicas de si (governo ético), em sua articulação, revelam-se como as principais responsáveis pela produção das subjetividades contemporâneas.

Ao considerar “o pibidiano como um sujeito inventado”, conforme anunciei no título deste capítulo, argumento que o Pibid, por meio de processos de subjetivação, está produzindo uma docência específica que pode ser visibilizada nas verdades incorporadas pelo sujeito pibidiano, com efeitos em seus modos de ser e agir. Para que a racionalização dos processos envolvidos no tornar-se pibidiano⁶⁹ - tornar-se professor/a com certos modos específicos de ser e agir-, se tornasse possível, foi preciso separar uma fatia da massa dispersa de professores/as brasileiros/as para domá-la, dar-lhe certa forma, investindo na condução de suas condutas conforme certos princípios e objetivos.

Nas palavras de Foucault a respeito dos modos pelos quais fazemos a experiência de constituirmo-nos enquanto sujeitos, “O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo diferente do que se era ao início”

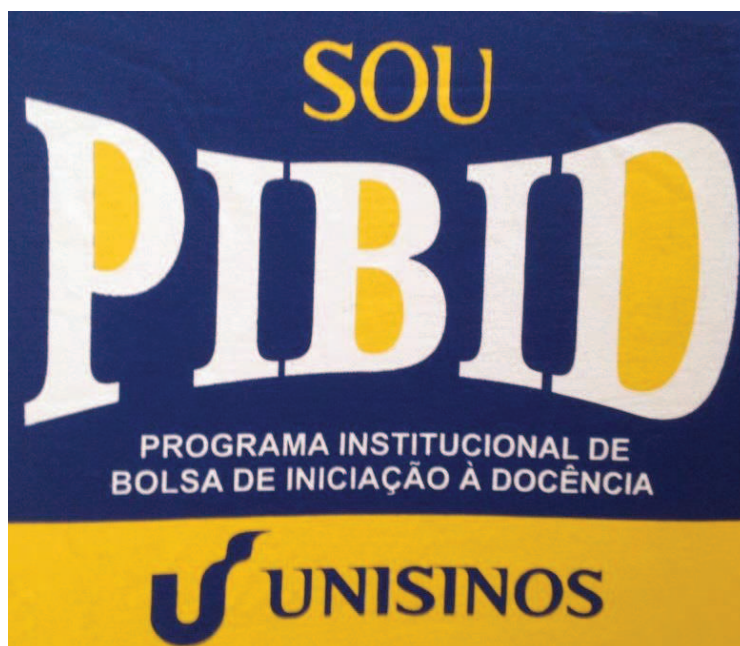
⁶⁹ Adoto o uso *pibidiano*, geralmente no masculino, por me referir ao sujeito pibidiano e, por ser esta, a forma recorrente encontrada no âmbito do Programa, mesmo entre as alunas da licenciatura em Pedagogia, prevalece a expressão “Sou Pibidiano!”.

(FOUCAULT, 1994b, p. 1). Para o filósofo, tornamo-nos o que somos por meio de dois processos: a objetivação e a subjetivação.

3.1 Jogos de verdade na/da docência: sobre objetivação e subjetivação

Para se chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é (LARROSA, 2002, p. 61).

Figura 3 - Sou Pibid: Estampa da camiseta do Projeto Pibid-Unisinos



Fonte: Banco de Dados: Registro fotográfico do IV Seminário Nacional do Pibid (UFRN, 2014).

É a partir do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, proferido em 1981 e 1982, que Foucault (2010b) passa a mostrar um deslocamento em sua trajetória investigativa. Mas, é nos volumes II e III da *História da Sexualidade*, em 1984, que podemos identificar um investimento maior de Foucault (2013, 2014) nas práticas envolvidas nos processos pelos quais nos tornamos sujeitos.

Esse *transformar o ser humano em sujeito* se dá através do agenciamento entre dois processos que, segundo Foucault (2004), são a objetivação e a subjetivação. Tais agenciamentos ligam o lado de fora com o lado de dentro, em

um processo que determina a capacidade de um ser humano posicionar-se como sujeito.

É pelo processo de objetivação que os sujeitos observam (veem, ouvem, leem) atitudes, comportamentos, formas de ser e agir e as utilizam para descrever e identificar “o/a professor/a”, conforme a cultura em que estão inseridos. Nesta dimensão, estão os saberes de todos os tipos e áreas: pedagógicos, sociológicos, filosóficos, literários, midiáticos, jurídicos, etc. Esses saberes são apresentados como verdadeiros, pois circulam na ordem do discurso e vão moldando o que se entende, em determinado tempo e espaço, por ser professor/a. São esses saberes, com estatuto de verdade, que passam a regular os próprios sujeitos, que buscam assumir tais prescrições e classificações para poderem se posicionar e se reconhecer como professores/as de uma determinada cultura.

A partir da observação, habilidade desenvolvida no Pibid-Unisinos-Pedagogia, a licencianda produz percepções que estão ligadas a saberes culturalmente produzidos sobre a docência e a diferentes campos de conhecimento. Nesse exercício de exame, extrai-se regularidades de comportamento e realizam-se interpretações a partir de referenciais classificatórios e explicativos que são próprios dos saberes, passando-se a descrever e, desta forma, tomar como verdade a “explicação” sobre o que é ser professor/a em determinada época e cultura. Esses saberes, tomados desde um estatuto de verdade, servem de base para a criação de práticas que, operando sobre os sujeitos, fazem com que eles se reconheçam como professores/as de determinado tipo.

Aqui entram em cena também as memórias dos sujeitos, mais especificamente aquilo que Rose chamou de *máquinas de lembrar* (ROSE, 2011). Essas máquinas ou *tecnologias de memória* não somente participam como tornam potente o processo de objetivação, do qual a memória do sujeito participa. Nesse sentido, as memórias sobre a docência, sobre ser professor/a e sobre ser aluno/a se misturam, são ativadas e agenciadas a partir de rituais, de artefatos, da arquitetura, da organização do tempo e espaço escolar, entre outros, que atravessam e constituem as práticas de iniciação à docência dos sujeitos pibidianos.

As narrativas identificadas nos documentos do Pibid-Unisinos-Pedagogia, especialmente as encontradas no Caderno de Experiências⁷⁰, evidenciam um conjunto de verdades envolvidas com o tornar-se professor/a. As alunas escrevem sobre si, evocam memórias das práticas de iniciação à docência realizadas por elas, mencionam situações vividas como alunas da educação básica e outras que vivenciaram no curso de formação inicial. Essas memórias participam do processo de tornar-se professor/a. As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória, dos saberes objetivados, produzem subjetividades. Mais adiante (capítulo 4), tratarei com maior detalhamento sobre as estratégias de ativação da memória que estão implicadas nos processos de subjetivação identificados no Pibid-Unisinos-Pedagogia.

Contudo, a constituição do sujeito -no caso dessa pesquisa, do/a professor/a- não se encerra no processo de objetivação, mas está implicado no processo de subjetivação. Esses processos não são independentes um do outro, tampouco ocorrem de modo linear, mas se desenvolvem mutuamente, produzindo tensionamentos, numa combinação de forças e efeitos, aquilo que Foucault (2004) chamou de *jogos de verdade*.

Compreender esses jogos de verdade importa, conforme nos ensinou Foucault (2004), para buscar saber como o sujeito passa a ser objeto de um saber possível. Em outras palavras, vale tentar identificar quais são as práticas envolvidas nos processos de objetivação e de subjetivação que fizeram com que determinado sujeito passasse a se tornar objeto de conhecimento.

A objetivação e a subjetivação podem ser entendidas como partes estratégicas dos “jogos de verdade” que constituem o sujeito. Esses jogos são conjuntos de verdade que concorrem para o assujeitamento do indivíduo e com os quais ele trava um combate, com certa margem de liberdade, para constituir-se, tomar forma, tornar-se sujeito. Pela objetivação as verdades são instituídas, fazendo com que o indivíduo se dobre a elas, se curve, de modo a tornar-se objeto dessas verdades. É por meio da subjetivação, especificamente, das práticas de si, que o sujeito, munido de condições, mais ou menos práticas, mais ou menos conscientes, opera sobre si para destituir-se de tais verdades e constituir-se a

⁷⁰ Trata-se de uma coletânea de narrativas das licenciandas do Pibid-Unisinos-Pedagogia, publicadas com o seguinte título “Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras” (UNISINOS-CAPES, 2013).

partir de outras. Por isso, a constituição do sujeito é sujeição, mas também pode ser prática de liberdade.

Segundo Larrosa, retomando a epígrafe que abre essa seção, “para se chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é” (LARROSA, 2002, p. 61). Esse combate, esse processo de transformar-se, que é sempre imanente, não implica um abandono total do que se é, mas resulta de uma combinação de forças e efeitos, de verdades que nos conformam e de outras verdades com as quais passamos a nos confrontar, num jogo de verdade.

Foucault (2004) buscou problematizar as relações entre o sujeito e a verdade para compreender como o sujeito entra em um certo jogo de verdade e participa ativamente da sua produção enquanto sujeito de determinado tipo. No investimento analítico realizado para esta tese interessou compreender como o pibidiano se constitui enquanto sujeito docente, nessa ou naquela forma determinada, no interior de certas práticas que são os próprios jogos de verdade. Para realizar esse tipo de análise o filósofo propõe a questão do poder-saber como um instrumento que nos permite analisar o problema das relações entre o sujeito e os jogos de verdade.

É por meio desses jogos de verdade que o sujeito se constitui, “através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade”, conforme certas regras que fazem parte do jogo (FOUCAULT, 2004, p. 291). Para Foucault, o sujeito “não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (FOUCAULT, 2004, p. 275). Nesse sentido, o que interessa é a “constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 275).

Esse(s) jogo(s) se joga(m) mediante práticas de poder-saber encontradas na cultura. Essas práticas, por sua vez, são atravessadas por relações de poder, em que cada um procura dirigir a conduta do outro - e isso é sempre móvel, reversível e instável. Para entrar no jogo, é preciso liberdade. A relação de poder implica certa liberdade do outro, certa abertura para a relação com o outro; do contrário, não se caracteriza como relação de poder, e sim como opressão ou violência. Entrar no jogo significa estar ativo, o que implica em certo grau de adesão do sujeito a esse jogo de verdade.

Foucault (1994) nos diz que, ao tomar a noção de governamentalidade, visou “ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar, as estratégias que os indivíduos em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (1994, p. 286). Para o filósofo, “São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros” (FOUCAULT, 1994, p. 286). É por isso que o poder necessita ser analisado desde a ideia de prática de liberdade, liberdade implicada na relação que o sujeito estabelece consigo e com os outros, relação de liberdade que constitui o próprio campo da ética.

3.2 Quando a ética se liga ao jogo da verdade: a subjetivação docente

[...] conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: **nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade** (FOUCAULT, 2004, p. 269, grifos meus).

Quando falamos em jogo de verdade, é importante sempre atentar para quem diz a verdade, como a diz e por que a diz - nisto tudo estão imbricadas as relações de poder. Foucault (2004) explica que, ao utilizar a palavra *jogo*, quis referir-se a “um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, válido ou não, ganho ou perda” (2004, p. 282). O autor chama atenção para o fato de que, por ter o funcionamento de um jogo,

sempre há possibilidade, em determinado jogo de verdade, de descobrir alguma coisa diferente e de mudar mais ou menos tal ou tal regra, e mesmo eventualmente todo o conjunto do jogo de verdade. [...] Quem diz a verdade... Indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas. (FOUCAULT, 2004, p. 283).

Para Foucault (2004) é a questão saber-poder que nos possibilita analisar o problema das relações entre o sujeito e a constituição histórica de suas formas, de seus modos de ser. Em seus estudos o filósofo buscou saber como os jogos de verdade podem se situar e estar ligados a relações de poder.

E aqui estamos falando do processo de subjetivação. Se, por subjetividade, entendemos “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (MOTTA, 2004, p. LI) e com o outro, esse outro que não necessariamente necessita ser um sujeito concreto, nomeado, mas o outro como aquele a quem dirijo meus pensamentos, para quem me elaboro e me faço visível, nesse sentido, Foucault argumenta que o próprio ato da escrita pode ser uma prática de si que participa dos modos de subjetivação. Isso porque escrevo sempre para outro, nem que seja para o meu próprio outro que ainda não sou mas desejo ser, um outro que é relação de si consigo mesmo. Ao escrever, evocando regimes de pensamento, me (re)elaboro, me constituo, torno-me um outro possível.

Nesse processo, os pibidianos vão produzindo formas de condução de si mesmos, formas de ser professor/a que confirmam, se articulam, deslocam ou até, contradizem as objetivações que podem ser visibilizadas na história da profissão docente e registram os diferentes momentos e significados em que essa profissão foi produzida, em meio a diferentes relações e tecnologias de poder (especialmente, as objetivações do professor e da professora como naturalmente vocacionados para a missão de ensinar, entre outras representações que circulam nas diferentes culturas).

Importante reforçar que compreendo a maneira como o sujeito se constitui como uma maneira ativa, por meio das práticas de si, pois elas implicam sua participação. De qualquer forma, essas práticas não são inventadas pelo próprio sujeito, “são esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade, seu grupo social” (FOUCAULT, 2004, p. 276) e profissional, do qual faz parte ou deseja fazer. Trata-se daquilo que se refere ao “acesso do sujeito a um certo modo de ser e as transformações que o sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser”. (FOUCAULT, 2004, p. 279).

Na esteira dos estudos foucaultianos (2004, 2010b, 2013, 2014), o sujeito não é uma essência fixa ou acabada, mas uma forma que se constitui historicamente e a partir de complexas relações que mantém consigo mesmo, com os outros e com a verdade. Assim, a compreensão da docência como uma matriz de experiência, que constitui as práticas do Programa e ao mesmo tempo é constituída

por essas práticas, foi tomada como fio condutor do exercício analítico que compõe esta tese. “São as ‘práticas’ concebidas ao mesmo tempo como modos de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto” (FOUCAULT, 2004, p. 238). As verdades abrem campos de experiência onde sujeito e objeto são constituídos, e não cessam de se modificar, um em relação ao outro e simultaneamente (FOUCAULT, 2004).

Neste momento, é importante trazer como estou entendendo ética para os usos nesta tese, a partir da acepção foucaultiana (2010, 2010a, 2011, 2013). Assim, trata-se do entendimento de ética como prática ascética⁷¹. Essa ética que é exercício de si sobre si mesmo, não é uma moral, mas um campo constitutivo ligado aos atos ou às condutas e aos códigos morais, sendo a dimensão dos atos ou condutas aquela decisiva para a constituição das subjetividades. (FIGUEIREDO, 1995). Nesse sentido, a ética pode ser constituição de si e ao mesmo tempo forma de resistência, uma vez que implica no exercício de pensamento em nome de “uma liberdade prática, dentro daquilo que se dá como formas de experiências possíveis” (RAJCHMAN, 1989, p. 6), “esta relação entre pensamento e modo de ser”. (RAJCHMAN, 1989, p. 4).

Seguindo essa linha argumentativa, as verdades instituem-se à medida que nos inclinamos ao seu poder, assumindo-as como forma de viver no verdadeiro. Identificar essas verdades articuladas a intervenções ético-políticas possibilita-nos compreender o processo de subjetivação como sujeição, como internalização de certas verdades encarnadas nos discursos científicos e incorporadas pelo sujeito através das práticas, mas também como prática de liberdade.

A subjetivação pode ser efeito de sujeição, mas também transformação de si enquanto prática de liberdade. Nesse sentido, a problematização das verdades, o exercício do pensamento é a chave, como diz Foucault (1994) para transformações possíveis e também para formas de resistência.

A partir da objetivação, dos saberes objetivados, das veridicções instituídas nesse jogo de verdade e da capacidade do sujeito atuar sobre si mesmo, o pibidiano incorpora determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de

⁷¹ Em *As técnicas de si* Foucault (1994a) realiza o estudo das técnicas de si, entre elas, as definidas pela filosofia estoica e faz uma diferenciação entre ascese na tradição cristã e na tradição estoica. Também em *A Hermenêutica do Sujeito* (2010b) podemos ler claramente os entendimentos de ascese tomados por Foucault no desenvolver de suas análises. Sobre isso abordarei logo adiante.

ser docente. É no exercício das práticas de si que o pibidiano passa a operar sobre a sua conduta, transformando-se em algo que não era antes, posicionando-se enquanto professor/a em formação, passando a exercer uma docência de um determinado tipo, com jeitos particulares de ser e agir enquanto docente.

Analisar como essas verdades sobre a docência instauradas no Programa se articulam com a gramática das políticas neoliberais é compreender em quais bases estão alicerçadas a formação inicial de professores e a docência contemporânea. É nesse encontro entre as tecnologias de dominação e as técnicas de si, ou ainda, nesse encontro entre governo político e governo ético (MARÍN-DÍAZ, 2012), a partir do qual se estruturam as relações do ser consigo mesmo, que se institui o sujeito como objeto para si mesmo. É aí que se entra no jogo do verdadeiro, que se trava o combate, que nos tornamos arena para as lutas pela subjetividade e “não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo”. (FOUCAULT, 2000, p. 305).

Entrar no jogo e travar o combate, conforme Foucault (1994), implica em investir esforços para “tornar os conflitos mais visíveis, de torná-los mais essenciais que os simples afrontamentos de interesses ou simples bloqueios institucionais. Desses conflitos, desses afrontamentos devem sair uma nova relação de forças do qual o contorno provisório será uma reforma” (1994, p.4). A reforma de que trata o filósofo não é a reforma relativa as grandes revoluções, mas a reforma das pequenas possibilidades de mudança, de resistência aos efeitos das práticas discursivas. Contudo, ele nos alerta,

Se não houve na base o trabalho do pensamento sobre ele mesmo e se efetivamente os modos de pensamento, isto é, dos modos de ação não foram modificados, qualquer que seja o projeto de reforma, sabe-se que será fagocitado, digeridos pelos modos de comportamentos e de instituição que serão sempre os mesmos. (FOUCAULT, 1994, p. 4).

Quando Foucault (2014) propõe, em seus últimos estudos, a investigação dos processos de subjetivação a partir do domínio da ética, ele está a fazer a “história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o

conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si”. (FOUCAULT, 2014, p. 37).

No pensamento foucaultiano a ética está intimamente relacionada ao cuidado de si. Para o filósofo cuidar de si não implica somente conhecer-se, mas tomar posse e fazer uso de certo número de regras de conduta ou princípios que são verdades em forma de prescrição. Cuidar de si no sentido foucaultiano é saber melhor conduzir-se. Retomando a epígrafe desta seção, “cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade”.

Essa ética que é condição para o cuidado de si, para a relação de si consigo mesmo a partir das práticas de si, se manifesta através de um *ethos*⁷². O *ethos* é uma atmosfera que se instaura e se faz morada para abrigar o sujeito em seu processo de constituição. Essa atmosfera cria condições para a realização de um trabalho ético (e se quiser, ético-político)⁷³, potencializando os processos de constituição de si implicados no tornar-se professor/a. Esse *ethos* que identifiquei no Pibid-Unisinos-Pedagogia é a própria ética se manifestando como estilo de existência fazendo da docência um modo de vida para os pibidianos.

3.3 Da composição de um *ethos*: a docência como modo de vida

Ocupar-se de si - o que de uma forma ou de outra está presente em toda ética desde a falência da ética coesiva - não é uma preparação para a vida; é **uma forma de vida**. [...] Não há outro fim nem outro termo além do propósito de estabelecer-se junto a si, ‘residir em si mesmo’, fazer aí sua morada”. (FOUCAULT, 2003, p. 356, grifos meus).

⁷² Nesta tese, assumo a grafia *ethos*, sem acento. O vocábulo *ethos* derivado do grego, possuía duas grafias: *êthos* e *éthos*. A primeira referia-se a ideia de morada, mais ligado ao desenvolvimento intelectual na conformação do caráter, a segunda, aos modos de ser, associado aos hábitos e costumes. Embora em algumas obras de Michel Foucault apareça a grafia *êthos*, escolho fazer uso da forma sem acento, tomando-a em seu duplo significado, assim como utilizam as pesquisadoras Elí Henn Fabris e Maria Cláudia Dal’igna (FABRIS; DAL’IGNA, 2015). Ao me referir a *ethos* estou entendendo-o enquanto morada e enquanto modos de ser. O *ethos* é, nesta tese compreendido, como uma atmosfera, uma condição criada para que o sujeito em seu processo de constituição possa desenvolver suas virtudes intelectuais e morais, pelo exercício e pelo hábito, nas relações estabelecidas consigo e com os outros.

⁷³ Nesse caso seria possível usar o termo ético-político, mas escolho permanecer no uso que Foucault fez, trabalho ético, sabendo contudo que todo trabalho ético é também político.

Para os gregos, *ethos* significa “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, ideias, crenças), característicos de uma certa coletividade, época ou região”. (HOUAISS, 2013, s/p). Castro (2011, p. 145), ao conceituar *ethos* a partir de Foucault, diz que *ethos* é uma maneira de pensar e agir, de trabalhar, de conduzir-se, uma marca de pertencimento.

O *ethos* pode ser lido no modo de ser do sujeito e na maneira de se conduzir, na maneira de fazer do sujeito que é visível para os outros. O *ethos* imprime um conjunto de valores, podendo designar características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou grupo. Tornar-se professor/a, nesse sentido, implica incorporar certos modos de ser e de agir considerados próprios da docência conforme certa racionalidade ou cultura que circula em determinado espaço e tempo.

Para que esse *ethos* fosse instaurado uma série de investimentos foram realizados no sentido de criar uma cultura de responsabilidade e do compromisso entre os participantes do projeto Pibid-Unisinos-Pedagogia. Por exemplo, no ano de 2011 e 2012 as reuniões gerais do projeto ocorriam aos sábados e para garantir que os bolsistas participassem dessas reuniões uma série de modos de regulação e controle foram acionados, tais como a entrega de justificativas por escrito para a coordenadora do projeto quando algum bolsista necessitasse faltar nas reuniões e a realização de uma atividade compensatória para os ausentes. Sob forma de uma coerção moral, as atividades faziam com que poucos bolsistas faltassem as reuniões. Essas estratégias de regulação e controle, com o propósito de criar “condições potenciais de formação” (DAL’IGNA; FABRIS, 2013) podemos observar nos excertos abaixo:

Date: Mon, 21 May 2012 10:49:09 -0300

From: XXXXXXXXXXXXXXXXXX

To: piradianos@XXXXXXXXXX

Subject: Justificativa

Olá XXXXXXXX,

Estou **Justificando** minha ausência na reunião do PIBID neste sábado que passou, fui **convocado** pela minha empresa a uma reunião com clientes de última hora, tornando

impossível meu comparecimento, peço que compreendam minha posição, e me informem das atividades realizadas. Grato, XXXXXXXXX

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Justificativa de Falta em Reunião Pibid-Unisinos-Pedagogia

Olá XXXXXXXXX

Eu gostaria de informar que no dia 18/11/2011 não pude comparecer à Escola XXXXXXX. Nesse dia, tive uma prova para concorrer a uma bolsa de estudos pelo IFPLA (Curso de Alemão). A prova ocorreu das 9:00 às 16:00. Irei anexar junto ao ponto a justificativa da falta.

XXXXXXXXXX

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Justificativa de Falta em Reunião Pibid-Unisinos-Pedagogia

A postura na escola, por exemplo, horário. Isso ele sempre exigiu de nós. Horários, nós termos compromisso com a escola e isso desde o começo ele sempre, por exemplo, as nossas anotações, realizar tarefas lá dentro, isso que a gente faz ele sempre exigiu. [...] Eu acho que é isso aí que tu gostarias de saber. Eu não saberia dizer o que mais, ele exigia postura, a gente ter compromisso com a escola que sempre foi o que aconteceu e acontece, e a gente sempre prestar contas para ele das coisas que a gente realizava ou realizou lá dentro. Isso ele sempre cobrou de nós.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] mas a postura da professora (nome da professora), quando nos cobrava horários de entrada e saída em sala de aula, também me marcou muito, pois para mim isso prova que ela está comprometida com nós, apesar de sermos adultos ela sabe que chegando atrasados ou saindo mais cedo estamos perdendo em aprendizagem, além de ser uma postura que você leva para a vida profissional, cumprindo horários e prazos estabelecidos já evitará muitos problemas no seu trabalho.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Foucault (2004) explica que, para a incorporação de um *ethos* ou, nas próprias palavras do filósofo, “para que a prática de liberdade tome forma em um *êthos*” (2004, p. 270), se faz necessário todo um trabalho de si sobre si mesmo, o que implica também relações complexas com os outros, uma vez que o cuidado de si é também uma maneira de cuidar dos outros.

Essas ideias sobre *ethos*, que são muito próximas, pois Foucault também foi buscar compreendê-la nos gregos, se aproximam do que observei nas práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid-Unisinos-Pedagogia. Em artigo escrito sobre o Pibid-Unisinos, Dal’igna e Fabris (2013)⁷⁴ utilizam a expressão “*ethos* de

⁷⁴ A primeira como coordenadora institucional do Pibid-Unisinos de 2010-2012 e a segunda como coordenadora de processos educacionais do Pibid-Unisinos de 2012 até atualmente.

formação” para referir-se à cultura e aos modos de ser criados pelo projeto. Conforme as autoras,

[...] o “*ethos* de formação” foi criado no contexto do Pibid-Unisinos pela articulação de todos os segmentos do programa (bolsistas, escolas, universidade, secretaria municipal, secretaria estadual), aquilo que podemos chamar de “condição potencial de formação”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2013, p.10).

Essa “condição potencial de formação” a que as autoras se referem, tecida a partir de uma rede de relações em que o Pibid-Unisinos foi organizado, torna possível a criação de espaços e tempos em que a docência participa do jogo da verdade, entendendo-se a verdade no sentido etopoiético, qual seja, a qualificação de enunciados como verdadeiros quando atuam como matrizes de constituição do *ethos* do sujeito como princípio de ação, de sua maneira de ser e agir, de seu modo de vida.

É pelo trabalho ético que precebo que no Pibid-Unisinos-Pedagogia se produzem práticas de reflexão e autorreflexão, práticas de si para a constituição de si mesmo. Meus argumentos voltam-se para o fato de que o trabalho ético existente no projeto analisado funciona como um vetor para a transformação de si, munindo as licenciandas de condições e instrumentos para exercer um trabalho sobre si mesmas. Trata-se, principalmente, de exercícios de si sobre si mesmo, pelos quais a licencianda procura elaborar-se, transformar-se e atingir um certo modo de ser. Esse modo de ser tem como referência as verdades que se organizam em conjuntos, verdades em torno de um mesmo assunto, nesse caso, sobre a docência.

Aqui cabe trazer um número expressivo de excertos, por considerar muito produtivo e pertinente no sentido de ajudar-me a sustentar os argumentos que venho desenvolvendo. Vejamos:

Eu sou pibidiana!

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Conversa com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia em março de 2012.

Tem algum pibidiano aqui?

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Fala de Professora do curso de Pedagogia em março de 2012.

Não há meio pibidiano. Pibidiano é por inteiro - ou é, ou não é. Trata-se de um compromisso muito sério e importante de transformação da educação, mudança que começa por nós.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Conversa com professora supervisora do Pibid/Unisinos /Pedagogia em evento ocorrido em fevereiro de 2012.

Ter me tornado um pibidiano mudou muito meu jeito de ser, de pensar e até de ver as coisas.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Associar o que aprendo na Unisinos com a realidade da escola, as práticas da sala de aula, criar postura docente e ir moldando a personalidade profissional que desejo, mas sei que essa não é uma tarefa fácil: apropriar-se da personificação do professor e o que isso acarreta.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

É o ser professor, é o praticar! Antes eu tinha uma visão do que era ser professor, mas agora [...].

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

As falas acima nos mostram que as licenciandas não se identificam apenas como alunas do curso de Pedagogia, mas como pibidianas. Da mesma forma, os/as professores/as também utilizam a expressão *pibidiano* para identificar na sala de aula quem faz parte do projeto Pibid-Unisinos-Pedagogia. O fato de criar um nome para chamar os licenciandos participantes do Pibid, diferenciando-os dos demais licenciandos, contribui para a criação de um sentimento de pertença, de grupo, de coletividade.

Nomear é importante para o governo, pois tudo que é nomeado se torna mais fácil de observar, explicar, conhecer. O governo depende do conhecimento. Conforme Rose (1998, p.36),

Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

Foi preciso transformar os participantes do Pibid numa realidade pensável para sobre ela poder intervir. Dizer-se “pibidiano” implica em incorporar certos

modos de ser e agir, de conduzir sua conduta. Ao examinarem-se as práticas de iniciação à docência, perceberam-se uma intensa preocupação e um amplo investimento nos modos de ser professor/a. Ao reconhecer-se como pibidiana, a licencianda é levada a operar sobre si, ou conforme Foucault (2010b, p. 63), a “ocupar-se consigo” - em outras palavras, “ser sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes”.

As ideias arroladas até o momento e associadas a tal constatação permitem-me afirmar que o Pibid-Unisinos-Pedagogia desenvolve uma formação inicial de professores com forte ênfase no SER. Esse investimento no SER articula-se ao que venho entendendo por governo ético: governar a relação do ser consigo, em outras palavras, uma formação pautada na “ética do self” (ROSE, 2011) com vistas a autocondução do sujeito. Ao desenvolver esse estudo fui percebendo, contudo, como o governo ético, ou seja, essa experiência ética que o sujeito faz de si mesmo, está inseparável do processo político de sua formação.

Procurei mostrar como a docência vem sendo tematizada nas práticas de iniciação à docência, de que forma ela é problematizada e como está constituído esse campo ético no Pibid-Unisinos-Pedagogia onde a docência tem sido objeto de “problematizações éticas, feitas a partir das práticas de si” (FOUCAULT, 2014, p.19) e assim, “tornando-se objeto de cuidado, elemento para a reflexão, matéria para a estilização” (FOUCAULT, 2014, p. 31): a docência como existência estética, como modo de vida. Importou, então, identificar os elementos que compõe o trabalho ético, ou as práticas de si que levam a licencianda a estabelecer uma relação consigo mesma e através da qual ele se reconhece e se constitui como sujeito pibidiano, com uma subjetividade docente particular, com modos de ser e agir específicos: a subjetividade pibidiana.

Mapear a matriz de experiência da docência em seus efeitos significa compreender uma configuração específica (situada no tempo e no espaço) entre verdade, poder e subjetividade. A docência, tomada a partir do conceito de matriz de experiência, “como conjuntos de práticas possibilitadas por redes de relações em que a experiência se constitui como atmosfera de seu tempo” (LOPES, MORGENSTERN, 2014, p.186) possibilitou desenvolver o argumento de que esta matriz está criando um *ethos* no Pibid-Unisinos-Pedagogia, uma atmosfera em que as subjetividades pibidianas vêm sendo constituídas.

Com base nos argumentos até aqui expostos, é possível inferir que esse operar da matriz se dá mediante os processos de objetivação e de subjetivação, potencializados a partir de um trabalho ético que ocorre no Pibid-Unisinos-Pedagogia e que apresento no capítulo a seguir, na forma de descrição de alguns elementos que desse trabalho fazem parte.

CAPÍTULO 4 – O trabalho ético no Pibid-Unisinos-Pedagogia: elementos para pensar a formação de professores

[...] as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1994a, p. 2).

No presente capítulo busco dar visibilidade a alguns elementos que compõem as práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia e que, argumento, estão a indicar certa potência para a realização de um trabalho ético voltado para a constituição das subjetividades docentes contemporâneas em uma relação imanente com as formas de governo político e de governo ético.

As práticas de iniciação à docência, tomadas aqui como tecnologias humanas (FOUCAULT, 2004), envolvem os sujeitos pibidianos em trabalho ético no qual são levados a analisar o outro e a si mesmos, mantendo um estado de reflexão permanente sobre o ser docente e o tornar-se professor/a. Esses exercícios de análise e reflexão (de si consigo e com os outros) configuram-se em práticas de si que levam o sujeito a constituir-se, tornar-se professor/a, no interior de certos princípios e regras de conduta, fabricando determinados modos de ser e de agir enquanto docente.

4.1 A observação como elemento da constituição de si mesmo

Quantos homens sabem observar? E entre os poucos que o sabem – quantos observam a si próprios? "Cada um é para si próprio o mais distante" – disso sabem todos os examinadores de entranhas, para seu desconforto; e a sentença "conhece a ti mesmo!", na boca de um deus e dita a homens, é quase uma maldade. Que, porém, a situação da auto-observação seja tão desesperada, disso nada testemunha mais do que o modo como falam quase todos sobre a essência de uma ação moral, esse modo rápido, apressado, convicto, loquaz, com seu olhar, seu sorriso, seu zelo complacente! Parecem querer te dizer: "Mas, meu caro, isso é comigo! Diriges tua pergunta a quem pode responder, pois por acaso em nada sou tão sábio quanto nisso. Então: quando o homem julga: 'assim é justo', quando conclui daí: 'por isso tem de ocorrer!' e então faz o que dessa forma reconheceu como justo e designou como necessário – a essência de sua ação é moral!". (NIETZSCHE, 2006, p.193-194).

Observar e julgar são apresentados por Nietzsche, em *A Gaia Ciência* (2006), como verbos constituintes de uma ação moral sobre si mesmo. Para transformar seu próprio modo de ser, é preciso conhecer-se; nesse sentido, o homem, a partir da observação de si, provoca certos câmbios⁷⁵, certas mudanças em seu modo de ser e agir. A observação é instrumento de autotransformação, um meio para mudar-se.

Mas a formação é algo sempre da ordem do complexo, por isso nos alerta Nietzsche, “A observação direta de si mesmo não basta para nos conhecermos: precisamos da história, pois a torrente de cem vagas do passado nos atravessa e nós mesmos não somos nada além do que experimentamos desse fluxo a cada instante”. (NIETZSCHE, 1983, §223).

O argumento que venho sustentando sobre tomar a docência como matriz de experiência, conformada pelos três eixos saber-poder-ética, se fortalece nas questões apresentadas por Nietzsche (1981), no sentido de que as práticas que envolvem uma dimensão ética se relacionam intimamente com as práticas de saber e de poder, imprimindo no sujeito determinados modos de ser, num processo que é histórico e cultural. É nessa complexidade que se constitui o sujeito e é para esse emaranhado que precisamos olhar para analisar seus modos de ser. Sobre isso, Nietzsche(1983) vai nos dizer que somos produtos de uma tradição, mas que é possível, através de certos processos, um transformar-se, com outros conhecimentos, com outros saberes, atingindo novas formas de vida, de ser e estar no mundo.

Nessa proposta de formação, as relações estabelecidas tornam-se fundamentais, visto que a transformação não se dá na ordem da “introspecção, mas na ordem dos agenciamentos: tornamo-nos quem somos não por manifestar uma essência dada desde sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências, como assimilamos a diferença, como nos transformamos no embate com as circunstâncias”. (ROCHA, 2009, p. 50).

As práticas de iniciação à docência identificadas no Pibid-Unisinos-Pedagogia propõem uma ética e uma ascética para os pibidianos, interpelam os sujeitos em seu processo de formação com determinados discursos e exercícios que conformam

⁷⁵ Câmbio foi utilizado aqui no sentido de troca, de transição de um estado a outro.

aquilo que Michel Foucault (1994a) denominou de técnicas de si. Essas práticas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo, essas práticas enquanto tecnologias, são elas mesmas mecanismos de produção da experiência de si. Segundo Larrosa (1994, p. 9),

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório .

Tornar-se professor/a, nesse sentido, implica incorporar certos modos de ser e de agir considerados próprios de um sujeito docente em uma determinada cultura. Esses modos de ser e agir são apreendidos por intermédio de exercícios, técnicas e rituais facilmente identificados no âmbito do Programa Pibid. A ênfase no exame de tais materiais e suas formulações discursivas foi mostrar como eles estão envolvidos na produção de figuras modelares da docência.

Quando Michel Foucault (2014) propõe, em seus últimos estudos, a investigação dos processos de subjetivação a partir do domínio da ética e da ascética, ele está fazendo a

história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si. Eis aí o que de poderia chamar uma história da ética e da ascética, entendida como história das formas de subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-la. (FOUCAULT, 2014, p. 37).

A ascese, tomada aqui a partir das investigações foucaultianas, diz respeito ao trabalho que o sujeito realiza, opera sobre si mesmo para assumir o discurso verdadeiro. Trata-se, conforme Castro (2011), “em converter-se num sujeito de enunciação do discurso verdadeiro” (2011, p. 44, tradução minha), transformar-se no próprio discurso verdadeiro. No decorrer do presente capítulo, procuro mostrar os investimentos colocados sobre o sujeito pibidiano e o trabalho que realiza sobre si mesmo nas práticas de iniciação à docência. Ao mesmo tempo, é possível perceber, no material empírico, os efeitos desses investimentos (e que deixarei

mais claro no capítulo 5), à medida que o pibidiano vai assumindo determinados discursos como verdadeiros. Contudo, neste momento, gostaria de chamar atenção para um dos importantes elementos do processo de constituição de si mesmo: a observação. Vejamos os excertos a seguir:

Minha atitude na escola é **de observação e aprendizado**, tento ao máximo aprender, mas com uma **atitude crítica**, pois não quero de modo nenhum **“reproduzir” práticas que não considero didáticas e que não fazem sentido para o aluno.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Antes de ser pibidiana acreditava que "dar" aula era uma coisa natural, fácil, depois dessa experiência percebi que **há a necessidade de observação, planejamento e responsabilidade na prática docente.** Tornei-me mais observadora, questionadora tanto na escola quanto na academia, nas práticas docentes observadas nesses dois espaços. **Aprendi a refletir sobre minhas práticas** e como e por que utilizar esse ou aquele material ou conteúdo. **Passei a dar um valor de responsabilidade social a Educação e a prática docente** que acredito que somente o curso de Pedagogia não conseguiria impregnar na minha formação.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] são vários processos que nos tornam professores, aposto muito no PIBID, enquanto formador de docentes, porque ele possui um processo que acredito ser correto nas atitudes de professores, por exemplo quando chegamos **como bolsistas o que fazemos é observar e reconhecer o espaço escolar, colegas e alunos, depois de observações sentamos em grupo e fazemos o planejamento,** só depois aplicamos ele aos alunos, e ainda após esse processo sentamos novamente em grupo e também fazendo reflexões individuais, do que alcançamos com aquele trabalho que foi feito com os alunos, se não alcançamos também **discutimos melhores recursos e abordagens.** Acho um ponto negativo nas escolas, em geral, a que o PIBID chega, a postura dos professores, pois sempre nos olham como se fossemos apenas atrapalhar o processo deles, enquanto na verdade estamos ali para colaborar.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Passei por duas escolas, quatro supervisoras, quase uma dezena de colegas bolsistas, muitas vivências e experiências, positivas e negativas com relação ao Programa. Mas como já citei, **a principal característica que desenvolvi com a experiência foi saber observar e como fazer uso dessa aprendizagem, tanto na prática docente quanto na minha formação.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Um dos primeiros exercícios propostos ao pibidiano é a observação. Os excertos acima ilustram a afirmação que faço a seguir: a observação ocupa lugar de centralidade nas práticas de iniciação à docência analisadas. Uma vez incorporada pela licencianda, a observação passa a permear todas as demais vivências que ela

realiza na escola (e também na universidade). Ao observar o/a professor/a no exercício de sua docência, no âmbito da escola, o pibidiano é orientado a realizar análise dessas práticas, incentivado a refletir sobre elas, fazer registros em seu Diário de Campo⁷⁶, narrar suas percepções, dúvidas, inquietações frente ao observado, em diferentes momentos e atividades propostas pelo Pibid-Unisinos-Pedagogia. Também podemos observar nos exemplos abaixo:

Data: 05/08/2013 - Nesta manhã tivemos a reunião mensal com a professora supervisora na escola e a nossa coordenadora do Pibid-Unisinos-Pedagogia. Fizemos algumas combinações quanto ao trabalho na escola, sendo que ficou combinado que, cada uma de nós bolsistas deve elaborar um plano de intervenção mensal para desenvolver com as turmas de alfabetização, **bem como registrar nossas atividades, observações e reflexões no Diário de Campo**. Também foi apresentado um PPT para mostrar à coordenação do subprojeto Pedagogia o trabalho que vêm sendo desenvolvido pelo Pibid na escola ao longo do 2º trimestre de 2013.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

Data: 08/01/2013 - Manhã: Abertura do Evento “Encontro Formação de Verão Pibid - Unisinos” no Auditório Central da Universidade. Neste primeiro dia, pela manhã, a professora Coordenadora Institucional do Projeto, juntamente com a Professora Coordenadora do Curso de Pedagogia **nos propuseram uma apresentação e discussão sobre o que seria de fato “Iniciação à Docência”**, nos apresentando aquilo que a CAPES propõe que os pibidianos de cada subprojeto realizem dentro das Escolas, **bem como esclareceram quais atribuições podem e não podem ser realizadas nas escolas pelos alunos de Iniciação à Docência**. Reforçaram que não somos e não podemos nos colocar no lugar de estagiários, monitores, apoio pedagógico, etc., pois a escola precisa entender que **estamos ali para construir a nossa própria docência sempre supervisionados por nossa Professora Supervisora e não podemos ter outras funções se não aquelas de observar as aulas, refletir e anotar em nosso Diário de Campo, planejar nossas intervenções e trabalhar juntamente com os alunos e professores**. Também nos apresentaram um conceito inicial sobre o termo “Iniciação à Docência” que deve ser pensado, discutido e construído pelos integrantes do programa Pibid-Unisinos. Tarde: Foram realizadas diversas oficinas e eu participei da oficina sobre “O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula” ministrada por uma professora do curso de Jornalismo da Unisinos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

⁷⁶ O uso de Diário de Campo ou Diário de Bordo consta nas Orientações Gerais contidas no Relatório de Atividades que deve ser enviado periodicamente à Capes pelas instituições com projetos Pibid. Nesse documento, o Diário de Campo aparece como sugestão de instrumento a ser utilizado pelos bolsistas para realizar diferentes registros relacionados às práticas de iniciação à docência. Esse e outros materiais produzidos no âmbito dos projetos Pibid são chamados de Produto, devendo sua descrição constar no Relatório de Atividades para comprovar a produtividade dos bolsistas.

Orientações em Reunião do PIBID-UNISINOS-PEDAGOGIA:

- A partir do texto de Magda Soares (2004), os/as bolsistas deverão realizar uma escrita reflexiva sobre os conceitos de alfabetização e letramento, indicando as especificidades de cada processo e por que são considerados indissociáveis.
- **A partir desta escrita, realizar observações nas turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), buscando localizar e refletir sobre atividades específicas de alfabetização e letramento nas práticas cotidianas das professoras.**
- **As escritas reflexivas devem ser incorporadas em seus Diários de Campo e relatórios mensais.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

Anotações de Reunião Supervisoras e Estudantes bolsistas PIBID-UNISINOS-PEDAGOGIA

1º Destacar uma reflexão sobre o último encontro.

2º Apresentação do trabalho da escola XXXXXX.

3º Importância da Escrita e Submissão de trabalhos.

4º Escrita dos Diários de Campo: Incorporar na escrita pontos importantes e reflexões a partir das reuniões. Incorporar uma escrita reflexiva a partir da observação e desenvolvimento de atividades sobre os temas da alfabetização e letramento, ênfase do subprojeto Pedagogia.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

As narrativas encontradas em registros das licenciandas explicitam o teor reflexivo que deve acompanhar as observações realizadas na escola, conforme orientações nas reuniões do projeto. Ocorre que, ao analisar o outro enquanto sujeito da docência, o pibidiano é levado a pensar sobre si próprio e a colocar-se no lugar do outro, uma vez que, efetivamente, tem a possibilidade de, nas práticas de iniciação à docência, em determinados tempos e espaços, assumir esse lugar, tomar um outro posicionamento, experimentando-se enquanto sujeito docente em formação. Nesse exercício de observar e julgar, observar-se e julgar-se, o sujeito tem a possibilidade de (re)construir a si próprio. Verifiquemos mais alguns excertos:

A principal característica que acrescentaria pós-PIBID é a da observação. Aprendendo essa prática fundamental é possível mudar nossa maneira de planejar e aplicar conteúdos. Dentro da minha experiência de pibidiana aprendi ainda que a educação vai além da sala de aula e que a responsabilidade social é parte integrante do docente e que pequenos gestos transformam vidas e é imensamente gratificante. Aprendi que todos podem aprender, sejam alunos, pais, professores, basta dedicar-se e encarar cada dia como uma

nova oportunidade de fazer mais e melhor. Posso dizer que ao longo da minha formação somada a experiência do PIBID percebi que o sonho utópico da Educação não acontece em larga escala, mas em pequenos movimentos diários e feitos com responsabilidade.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O Pibid faz com que nós, alunos da Graduação, possamos vivenciar a prática docente, em muitos sentidos: **observação das turmas de alfabetização, registro em diário de campo, diagnóstico de problemas enfrentados pela professora e alunos, planejamento e intervenções coletivas e/ou individuais.** E o mais interessante, não é nossa a responsabilidade em alfabetizar as crianças. A formação como pibidiana se fez essencial, pois estava vivenciando problemas enfrentados na alfabetização antes de atuar como professora e ter a responsabilidade de alfabetizar os alunos. Isso é sem dúvida, produtivo, pois antes de ser formada já podia observar, atuar e refletir sobre os problemas que **perpassam a alfabetização hoje.** Também os encontros de formação mensais se fazem muito produtivos, pois temos a **Universidade refletindo conosco, sobre aquilo que vivencia-se na escola.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Eu aprendo a ser professora a partir das **minhas memórias e vivências, na observação das outras professoras, nas intervenções, com o conhecimento do cotidiano escolar e com os conhecimentos acadêmicos.** Penso que minha identidade docente é constituída a partir do que vivo dentro e fora da sala de aula. E o Pibid é um potencializador, pois oportuniza que o futuro professor faça um “test drive” em sua profissão antes de realmente assumi-la.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Quando iniciei no Pibid já havia cursado mais da metade do Curso de Pedagogia. O Pibid, para mim, foi a oportunidade de vivenciar na prática tudo aquilo que estava aprendendo sobre a alfabetização [...]. Creio ter sido uma **pibidiana bem curiosa e crítica em relação as coisas que via na escola.** Costumo dizer que fui para a escola com “olhos de pesquisadora”, pois em todo momento refletia e tentava me posicionar criticamente **sobre as práticas pedagógicas e todo o contexto escolar que observava.** [...] O Pibid é muito interessante, pois além de observarmos as “técnicas”, práticas pedagógicas da profissão, conseguimos conviver no espaço escolar, que será nosso local de trabalho após estarmos formados e também **ter discernimento daquilo que queremos seguir e o que não queremos.** Fazer parte do Pibid-Unisinos, sem dúvida, foi essencial para qualificar ainda mais minha formação no Curso de Pedagogia.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Ao analisar aquilo que está observando, o pibidiano toma como referência determinados parâmetros previamente estruturados sobre a docência, ou ainda, sobre uma ideia de docência, histórica e culturalmente constituída. Sua análise das práticas observadas está permeada por discursos incorporados como verdadeiros a respeito do que é ser “bom/boa professor/a” e do que são “boas práticas” pedagógicas, que acabam por compor modelos. Seu olhar, ao observar, está direcionado por esses modelos que, uma vez estabelecidos dentro do que é

aceitável e do que não é aceitável, segundo padrões de classificação, servem como referência para a análise e constituição das práticas docentes para os anos iniciais da educação básica. Isso não está separado das teorias psicológicas da aprendizagem, do desenvolvimento infantil, da alfabetização, das competências e habilidades tidas como próprias da docência contemporânea, entre outras discursividades que conformam os saberes docentes no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia e das políticas de formação inicial de professores no Brasil, incluído aí o Programa Pibid.

Esse exercício de observar, registrar e analisar - identificado nas práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia - está atravessado por um conjunto de verdades discursivas e não discursivas que tornam possível ver certas coisas e não outras, ver de uma forma e não de outra, “com toda a organização espaço-temporal que implica, estabelece, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão”. (LARROSA, 1994, p. 25).

Ao observar a prática docente no espaço da escola, o pibidiano identifica-se com uma, busca diferenciar-se de outra e passa a discernir aqueles modos de ser professor/a que deseja incorporar em suas práticas e aqueles que não deseja. Essas escolhas estão ligadas aos discursos políticos e científicos, às normas da profissão, à padrões e códigos institucionais, enfim às ordens explicativas “vigentes” acerca da docência. Observemos nos excertos a seguir:

Aprendo a ser professora com as professoras. Como em qualquer ambiente de trabalho, existem pessoas que se dedicam e fazem bem, e outras que estão ali só para cumprir horário. Na escola não é diferente, **tenho tido a oportunidade de observar várias professoras substitutas, que na sua maioria não tem um planejamento prévio de suas atividades e acabam por não ensinar nada para as crianças.** Me indigna quando ouço de muitos professores “você é assim porque está começando” ou “você vai ser professora, se prepara para passar dificuldade, pois o salário é pouco e o trabalho é muito” e por aí vai. **Também observo na sala dos professores que ainda tem pessoas que se atualizam que buscam ensinar de uma forma que aluno entenda, e que mesmo com toda dificuldade eles gostam do que fazem.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Algumas práticas vão ao encontro do que considero indispensável **para oportunizar aprendizagens que tenham significado**, tais como: levantamento de dados sobre o que os alunos sabem sobre determinado assunto, busca de materiais pelos alunos com seus familiares (exemplos: fotos e notícias), articular os conteúdos escolares com discussões sobre acontecimentos recentes (podem ser coisas que aconteceram localmente, bem como em nível nacional ou internacional), entre outras. **O que me faz escolher trabalhar de um**

determinado modo e não de outro é reconhecer a potencialidade que tal maneira possui para atingir os alunos e, com eles, construir conhecimentos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] eu aprendi com as professoras mesmo, até com as que eu observei, que eu fiquei em sala de primeiro ano, bem séries iniciais, por exemplo a (nome da professora) era uma professora muito legal, sabe que eu, futuramente, quando eu for professora, eu quero ser que nem a (nome da professora), eu quero ter essa maneira de ensinar, até muitas vezes no meu Caderno de Campo eu escrevi isso.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista 2 - Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

Quando afirmam escolher como agir enquanto docentes, como irão trabalhar, que tipo de professor/a querem ser, essas escolhas implicam liberdade, posto que não estão isentas dos jogos de verdade, das relações de poder-saber que atravessam esses jogos e fazem com que o pibidiano escolha isso e não aquilo, essa ou aquela prática. As narrativas em que os sujeitos pibidianos revelam suas escolhas sobre a docência, em seu processo de tornar-se professor/a, são produzidas por discursos normativos e coativos de cunho pedagógico, psicológico, jurídico, político, etc. Os discursos, enquanto arena de poder-saber, enquanto entidades que exercem “múltiplas operações de solidificação e de controle” (LARROSA, 1994, p.32), eles próprios, em suas formas discursivas, estão fabricando as escolhas. A pergunta deve ser sempre sobre quais discursos estão a participar dos jogos de verdade, das práticas de veridicção envolvidas na conformação da docência. É no encontro das práticas de veridicção que a docência se faz objeto (é pelo processo de objetivação que cria um determinado tipo de docência, datada e possível de ser descrita, que se cria uma “realidade” acerca da docência) e que, por sua vez, passa a ser alvo dos investimentos que a licencianda realiza sobre si em seu processo de tornar-se professor/a. Segundo Larrosa (1994) deve-se perguntar,

[...] pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos. (1994, p. 33).

Esses saberes objetivados nas malhas do poder participam do trabalho ético que conforma o processo de subjetivação docente no Pibid-Unisinos-Pedagogia. Os

pibidianos, em meio às práticas de iniciação à docência, não são simplesmente indivíduos que tem experiências em contato com as escolas. Conforme Garcia, Fonseca e Leite (2013), ao inserirem-se no âmbito escolar, “os licenciandos são constituídos no interior dessas experiências que são fundamentalmente discursivas, sendo, portanto, também atravessados pela rotina, pela burocracia, pela tradição, pelo conservadorismo, etc.”. (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p. 260).

O processo de constituição de si, de subjetivação, embora num primeiro momento pareça individual, se dá no âmbito das relações. É na relação com o outro e no encontro com as diferenças desse outro, numa espécie de embate, de jogo de tensões que esse encontro proporciona, que se potencializam as possibilidades de transformação de si mesmo. É a partir dessas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, dessa relação consigo e dos agenciamentos produzidos por múltiplas relações, que as licenciandas vão se tornando docentes de um determinado tipo. Tais agenciamentos, que se dão no âmbito das práticas, por um lado, possibilitam aos pibidianos reconhecer-se como sujeitos da docência, por outro, também estão a produzir sujeitos capazes de relacionar-se consigo mesmos, regulando suas condutas, governando a si e aos outros.

Podemos observar essas tensões, identificações, diferenciações que se estabelecem no campo das relações a partir das observações realizadas pelos pibidianos em reflexões registradas nos seus Diários de Campo:

Uma característica da minha docência que se acentuou enquanto pibidiana **foi a reflexão e a ação significativa**, tanto para minha docência como para os alunos, pois por meio disso acabei construindo um olhar em que **tudo o que for desenvolvido com meus alunos terá de ser significativo, terá de lhe agregar conhecimento, cultura, informação e formação**. Penso que **estou me tornando uma professora comprometida com a minha profissão e com o conhecimento que ensinarei para meus alunos**. Penso que ao assumir uma turma, irei conhecer o grupo de alunos que irei trabalhar para desenvolver **práticas pedagógicas que se tornem significativas para os mesmos**, nunca deixando de lado as áreas do conhecimento: português, matemática, história, geografia, ciências, educação física etc. [...] Vi que as professoras da escola utilizavam só a teoria tradicional, pois era a que elas conheciam e tinham certeza que daria “certo”, então elas não arriscavam-se em pesquisar outras formas de ensinar, outras teorias. **Penso que minhas escolhas, de como trabalhar, são frutos de muitas leituras e pesquisa na área da alfabetização, pois é um processo complexo e que exige muito estudo, sendo muito fácil perder-se nele**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Vejo-me como uma professora que se preocupa com o aluno, e que leva em conta seu contexto e suas vivências. Acredito que é necessário construir um relacionamento de confiança com os alunos e conhecer a turma, para poder planejar as aulas de acordo com suas necessidades. Não tenho um método específico que considero certo, mas vejo que podemos usar muitas didáticas tradicionais não deixando de inovar também, pois muitos destes métodos são eficazes para determinado aluno e não funcionam com outro, a professora tem que ter esse olhar de entender as várias formas que sua turma pode ser alfabetizada. **Desejo ser uma professora que reflete sobre a sua prática e que não se estagna em apenas repetir ano após anos o mesmo caderno de planejamento**, pois se não temos objetivo não sabemos onde queremos chegar, e não podemos avaliar nossa prática. Quero conquistar o respeito de meus alunos, e que eles gostem das minhas aulas e tenham vontade de aprender. **As práticas que interdito são aquelas que não levam em consideração o aluno, mas simplesmente o conteúdo que deve ser “passado”**, é quando o professora não se vê como responsável pela aprendizagem do aluno, e coloca sobre ele a “culpa” pela não aprendizagem.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] **Percebi que era ótima no que fazia**. Além de estar na sala de aula, era formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Suas práticas se diferenciavam por trabalhar com recursos como o Google Maps e jogos, incluindo alguns online, de alfabetização**. Não considero que a tecnologia por si só garanta a inovação, porém por usá-la de forma que fazia sentido para as crianças, caracterizo seu trabalho como inovador. **A preocupação em atender as especificidades dos alunos é algo a ser destacado**. Infelizmente, alguns recursos usados eram trazidos por ela para a escola. Por isso, acho imprescindível que as escolas oportunizem melhores condições para o trabalho docente. **Essas vivências auxiliaram-me na minha constituição docente, pois considero que as experiências são mais intensas e impactam mais do que os espaços de formação**, os quais priorizam mais as exposições, os relatos, as análises. Os exemplos de professoras citadas imprimiram marcas, mostraram-me que há formas de se fazer um bom trabalho, que é **preciso conhecimento, escuta e empenho**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

“A preocupação em atender as especificidades dos alunos é algo a ser destacado”, “tudo o que for desenvolvido com meus alunos terá de ser significativo”, “Vejo-me como uma professora que se preocupa com o aluno, e que leva em conta seu contexto e suas vivências”, “As práticas que interdito são aquelas que não levam em consideração o aluno, mas simplesmente o conteúdo que deve ser ‘passado’”, “por usá-la de forma que fazia sentido para as crianças, caracterizo seu trabalho como inovador”. Os registros acima não são apenas anotações; eles são a materialidade dos discursos verdadeiros que ganham caráter de legitimidade ao serem observados no fazer docente e vão sendo incorporados pelos pibidianos por meio de diferentes exercícios. Um dos exercícios mais potentes no processo de subjetivação, de constituição de si é, pois, a escrita.

4.2 A eticalização da docência: escrita de si

[...] o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. Todo um campo de experiências que não existia anteriormente se abre. (FOUCAULT, 1994a, p. 8).

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um 'corpo'[...]. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão freqüentemente evocada - como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida 'em forças e em sangue' [...]. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2004, p.152).

As bolsistas do Pibid-Unisinos-Pedagogia são incentivadas a utilizar o Diário de Campo para registrar suas observações, reflexões, percepções frente a determinadas situações vivenciadas nas práticas de iniciação à docência, bem como nas reuniões e atividades de formação do Pibid, na escola ou na universidade.

Segundo Larrosa (2002, p. 69), “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece, e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Ao dar sentido ao que acontece em suas práticas de iniciação à docência, os pibidianos evocam regimes de pensamento por meio dos quais atribuem importância a determinadas práticas e “regimes de prática, através dos quais seres humanos podem ‘eticalizar’ e ‘agenciar’ a si próprios de maneiras particulares - como pais, professores, homens, mulheres [...]”. (ROSE, 2011, 239-240). Esses espaços de reflexão são importantes focos em que se cruzam forças, saberes, possibilidades, inclusões e exclusões e onde os pibidianos são tocados e agenciados a partir das emanções de forças discursivas diversas e múltiplas. É possível afirmar, com base em Rose (2011), que esses agenciamentos ligam o lado de fora com o lado de dentro, em um processo que determina a capacidade de um ser humano posicionar-se como sujeito.

A escrita de si é, pois, uma prática de ascese, se a entendemos como “um exercício em que o dizer-verdadeiro se torna modo de ser do sujeito: [...] ascese que renuncia a si em função de uma Palavra verdadeira que foi dita por um Outro”. (FOUCAULT, 2010b, p.292). A escrita - escrever para si e para o outro - tem desempenhando, nas práticas de iniciação à docência, um importante papel no

trabalho sobre si com vistas à eticalização docente. Conforme Foucault (2004), a escrita substitui o olhar dos companheiros de ascese, “ao escrever se oferece aquilo que se fez ou se pensou a um outro olhar possível”. (2004, p. 145). Esse é, também, um momento de enunciação, para Foucault (2010b, p. 264) a escrita tem a função mesma de “[...] enunciação, certamente interior, mas perfeitamente explícita. É preciso nomear, é preciso falar de si mesmo, é preciso dizer a si mesmo”.

“Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. (FOUCAULT, 2010b, p.156). A escrita, como exercício, opera, ao mesmo tempo, nos dois processos de constituição do sujeito: de objetivação e de subjetivação. Ao dividir-se aquilo que escreve com o outro, essa reciprocidade estabelecida, “não é simplesmente do conselho e da ajuda, ela é do olhar e do exame. [...] trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como ‘bem próprio’, constitui também e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma”. (FOUCAULT, 2010b, p.156).

Quando o pibidiano escreve sobre o que observou, vivenciou ou realizou nas práticas de iniciação à docência, aciona um sistema prescritivo moral, transformando a si em sujeito moral de sua conduta, conforme certa normatividade dos comportamentos docentes. Apenas para ilustrar, cito alguns comportamentos, ou ainda, alguns modos de ser e agir enquanto professor/a dos anos iniciais que foram identificados nos registros das licenciandas como legítimos e importantes: observador/a, reflexivo/a comprometido/a, flexível, inovador/a, responsável, preocupado/a, amoroso/a, atualizado/a, entre outros.

É possível afirmar no âmbito do projeto Pibid-Unisinos-Pedagogia e a partir do tema foucaultiano da escrita de si, a existência de um importante material para a análise e compreensão do que a formação inicial de professores tem produzido enquanto docência contemporânea; em outras palavras, o que os sujeitos pibidianos estão fazendo consigo mesmos e de que maneira, a partir disso, estão constituindo modos de ser e agir enquanto docentes dos anos iniciais da educação básica.

Ao analisarem-e os Diários de Campo de diferentes bolsistas do Pibid-Unisinos-Pedagogia, em períodos intercalados desde o início do desenvolvimento da pesquisa, e também outros materiais de escrita pibidiana, especialmente os

Cadernos de Experiência, observou-se que a maior parte dos pibidianos não realizam registros da ordem do “indizível”, da revelação de um segredo ou de uma confissão. As escritas pibidianas, em sua maioria, são de outra ordem. Com base nos estudos de Foucault (2004) sobre “as artes de si mesmo” e o domínio de si e dos outros realizados desde um olhar para a cultura greco-romana nos dois primeiros séculos do Império, argumento que as escritas pibidianas se aproximam da escrita dos *hupomnêmata*. Conforme o filósofo (2004) a escrita dos *hupomnêmata*, exercício importante na subjetivação do discurso, não deve ser entendida como uma escrita de um diário com narrativas de si com valor de confissão e purificação. Foucault (2004, p. 149) explica que, o movimento na escrita dos *hupomnêmata* é justamente o inverso, “[...] trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito: reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com a finalidade que nada mais é que a constituição de si”. As escritas pibidianas, quer seja no Diário de Campo, quer seja nos Cadernos de Experiência (relatos de experiência, reflexões sobre a prática, etc.) são exercícios de incorporação dos discursos verdadeiros que atravessam o currículo do curso de Pedagogia, as políticas de formação inicial de professores, mas especialmente e, sobretudo, o Programa Pibid e o projeto Pibid-Unisinos-Pedagogia.

A escrita sobre si torna o sujeito objeto para si mesmo, pois permite a reflexão e a exposição ao outro de aspectos de si que, ao serem expostos, são operados, (re)elaborados, trabalhados. Nesse sentido, é possível inferir que as escritas pibidianas são condição de possibilidade para a realização de um trabalho ético sobre si, considerando que há uma subjetividade em construção no Pibid-Unisinos-Pedagogia a que podemos chamar de *subjetividade docente pibidiana*. (DAL’IGNA; FABRIS; OLIVEIRA, 2014).

O registro tem especial importância nas práticas de iniciação à docência do Pibid, sendo uma das obrigações de todos os envolvidos com o Programa. Nos relatórios semestrais enviados à Capes⁷⁷ aparecem, além dos registros por escrito, fotos, filmagens, desenhos. Embora as fotos e vídeos circulem intensamente nos Blogs do Pibid, importante veículo de divulgação de suas práticas, a escrita ainda é

⁷⁷ Trata-se dos Relatórios de Atividades do “Projeto Pibid-Unisinos: Universidade e Escola na Qualificação da Docência” enviados a Capes.

a técnica mais utilizada para suscitar as reflexões sobre as práticas observadas ou realizadas pelos pibidianos.

O principal instrumento utilizado pelas bolsistas do Pibid-Unisinos-Pedagogia para realizar seus registros é o Diário de Campo. É nesse material de escrita que as licenciandas realizam registros das observações e práticas, das reflexões a partir do observado ou vivenciado, do planejamento, das conversas ou reflexões realizadas com a supervisor/a, colegas ou coordenador/a, das anotações de reuniões, de atividades de formação ou para os relatórios, das narrativas, dos artigos com resultados de práticas ou relatos de experiências, dos sentimentos, desejos, tensões, inquietações, de conhecimentos adquiridos, metodologias criadas, situações vivenciadas com professores/as, com alunos/as, conflitos e soluções encontradas; enfim, o Diário de Campo do pibidiano deve refletir o cotidiano das práticas de iniciação à docência. Observemos o seu uso em dois exemplos a seguir:

Sob a coordenação da professora supervisora as bolsistas planejaram uma situação didática de leitura realizada por elas. Para isso, entraram nas turmas para observar a dinâmica das mesmas para que pudessem escolher as histórias mais apropriadas. As bolsistas, **além de observar e planejar**, deveriam contar a história em diferentes turmas e **depois relatar suas impressões no diário de campo**.

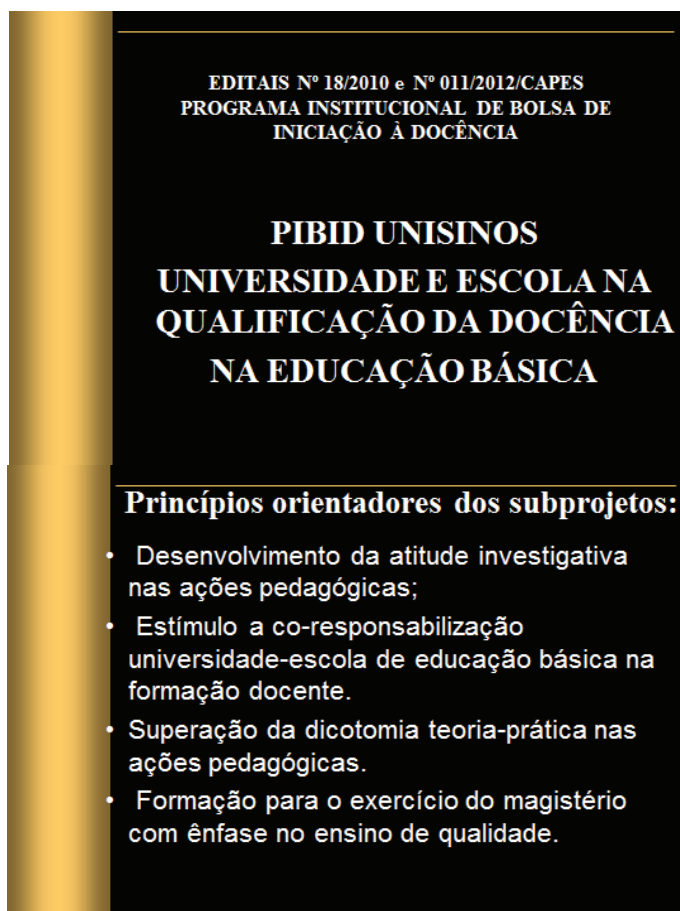
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2012

No Diário de Campo eu **escrevo o que observo nas aulas: atividades, relação professor e aluno, dificuldades dos alunos**, etc. Além disso, faço anotações de coisas que discutimos nas reuniões e **escrevo o que acho relevante nos encontros** de formação. Serve como um recurso para não esquecer o que observei nas aulas, para lembrar o que foi falado nos encontros e para lembrar-se de recados importantes. **O caderno é bastante útil também para consultar ações que podem ser problematizadas**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 9 Pibid-Unisinos-Pedagogia

A proposta de utilização do Diário de Campo está associada, principalmente, a um dos princípios orientadores dos projetos Pibid-Unisinos, qual seja, o “Desenvolvimento da atitude investigativa nas ações pedagógicas” Verifiquemos a seguir:

Figura 4 - Princípios orientadores do Pibid-Unisinos



Fonte: Banco de Dados: Material digital utilizado em Reunião Geral do Pibid-Unisinos em 2012

Para Lewgoy e Arruda (2004, p.123-124), o registro no Diário de Campo é “um exercício acadêmico na busca por uma identidade profissional”. A ferramenta Diário de Campo participa da produção de um/a professor/a observador/a, registrador/a, reflexivo/a, com postura investigativa. A proposta não é de uso apenas durante o projeto Pibid, mas de que o/a futuro/a docente possa tornar essa ferramenta parte de seu material de trabalho, tornar a prática de registro no Diário de Campo parte de sua jornada profissional, de seu fazer enquanto sujeito da docência.

O Diário de Campo é organizado cronologicamente, de modo que o pibidiano possa observar registros antigos, retomar, refletir, comparar. Observemos a seguir:

Através dos registros no Diário de Campo consigo observar minha evolução, meu desenvolvimento enquanto docente. No Diário de Campo posso registrar aquilo que observo e vivencio no dia a dia da escola, espaço novo para mim, verifico como um ponto de partida para aprendizagens profissionais.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Utilizo meu diário de campo (caderno) para fazer anotações sobre as turmas de 1º e 2º ano que observo. Anoto todas as atividades que a professora escreve no quadro, bem como as atividades das folhinhas que entrega para os alunos. Não tenho possibilidade de ter uma cópia das folhas, pois elas tiram Xerox para o número certo de alunos na sala. **Também faço anotações de como ela media a aula, com suas explicações, métodos, etc.** Levo o caderno para a reunião mensal com a professora supervisora da escola e anoto os avisos e as combinações. **No final do mês resgato todas as informações para poder descrevê-las no relatório mensal.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 9 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] registro no caderno o que estou problematizando. Essa tarefa é exercida, de forma escrita, apenas quando quero apresentar algo em algum evento. **Acho interessante escrever detalhadamente, articular o que pensamos com ideias de outros autores,** porém isso exige muita dedicação e tempo.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 9 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O Diário de Campo também se mostrou eficaz no sentido que apontaram algumas bolsistas que manifestaram certa insegurança em analisar de modo crítico o trabalho dos/as professores/as da escola em que estavam inseridas. No início das observações realizadas, as licenciandas pouco conversavam com o/a professor/a observado/a sobre suas práticas. Citaram o Diário de Campo como espaço possível para registrar suas tensões, contradições, discordâncias, dúvidas, inquietações frente ao observado.

Contudo, durante a seleção e organização dos materiais de pesquisa, foi possível acompanhar diferentes fases do subprojeto de Pedagogia e observar o desenvolvimento das bolsistas, bem como os investimentos realizados sobre elas a partir das dificuldades que iam sendo identificadas no desenvolvimento do trabalho. Em 2011, quando o projeto Pibid-Unisinos estava em seu primeiro ano de execução, por ocasião da primeira produção de dados da pesquisa através da realização de um questionário com as bolsistas, notou-se que os Diários de Campo ainda eram pouco explorados, as bolsistas apresentavam muita dificuldade em utilizar esse material, primeiro para realizar registros significativos e depois para

analisar aquilo que haviam registrado, conforme podemos observar também nas entrevistas realizadas:

No início com a (nome da professora supervisora) foi bem intenso porque eu não tinha experiência de escrever num caderno sobre a prática e reflexão. Ela me ensinou isso, como montar o caderno, o que pode ter no caderno o que não pode ter. Tu tens que ser reflexiva, sem colocar aquela coisa pessoal ali, de detalhes que não interessam a reflexão e a educação.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Minha dificuldade é na produção escrita sobre o que vemos na escola. Não sei elaborar um texto para publicar, por exemplo. Minha expressão e divulgação de resultados é um pouco precária.

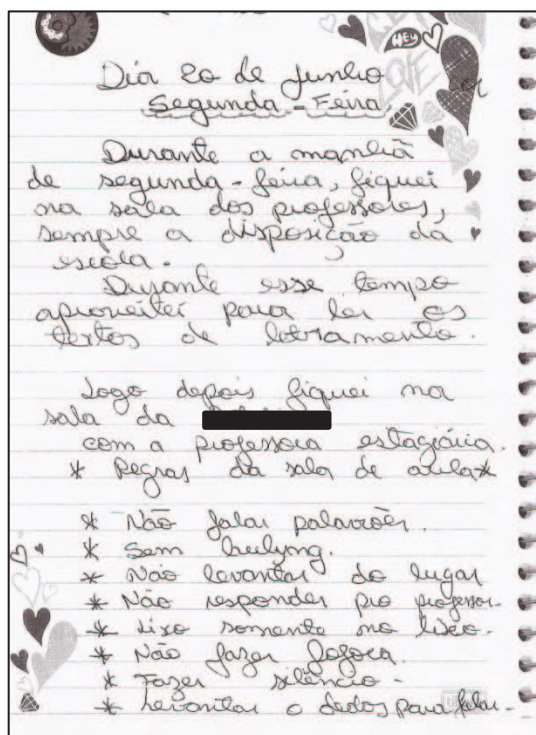
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Dificuldade de saber expressar de forma escrita o que sei e entendo nas aulas e práticas vivenciadas.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Na maior parte deles havia apenas a descrição da prática observada ou a cópia de alguma atividade proposta. Vejamos exemplos abaixo:

Figura 5 - Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, referente ao ano de 2012.

Figura 6 - Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

ne.
Trabalhei também com uma folha que nossa supervisora e regente da turma me entregou. Era com figurinhas para escrever a palavra do lado.
O aluno tem dificuldade para pronunciar algumas coisas. A professora afirmou que ele frequenta o fonoaudiólogo. O aluno pronuncia palavras com "t" fazendo o som de "c".
Poesia
Trabalhei com o aluno [REDACTED] jogamos o jogo "Palavras" (as regras foram alteradas).
Das regras o aluno confundiu letras cursivas das cartelas de jogo.
Trabalhei com uma folha xerocada deixada pela professora regente. Havia uma imagem e algumas palavras. O aluno deveria pintar as palavras correspondentes à imagem. Deveria colocar também a quantidade de palavras e letras.
Modelo:

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, referente ao ano de 2012.

Ao recolher alguns Diários de Campo no ano de 2013, com o objetivo de selecionar trechos para compor conjunto de materiais da pesquisa e priorizando-se as bolsistas que estavam participando havia dois anos do Pibid-Unisinos-Pedagogia, observei maior apropriação no uso da ferramenta. Questionadas, as bolsistas alegaram que estavam mais seguras no uso do material e que vinham recebendo orientações nas reuniões do subprojeto. Foi possível identificar nos materiais um investimento maior nas proposições de estudo sobre o uso do Diário de Campo por parte da coordenação do Pibid-Unisinos e do subprojeto de Pedagogia. Podemos observar abaixo em alguns trechos de materiais ou retirados de Diário de Campo, o investimento a que me refiro:

os alunos bolsistas, por vezes, ainda se esquecem de fazer todos os registros por escrito, [...] têm o hábito de escrever pouco, e realmente apresentam dificuldade na hora de fazerem seus registros. Mas esses aspectos vêm sendo trabalhados de modo mais intenso com eles e, gradativamente, estão melhorando bastante.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2011

Meu papel como supervisora do PIBID-UNISINOS está atrelado à gestão da escola como um todo, uma vez que busco, **junto às alunas bolsistas, minimizar as eventuais dificuldades que possam encontrar** em nosso contexto escolar em relação ao ensino aprendizagem. Tenho coordenado e organizado os trabalhos de forma coletiva na escola, buscando aprendizagens significativas, ou seja, **uma aprendizagem com qualidade cognitiva que possa melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do “pensar”, “planejar” e “fazer”**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2012

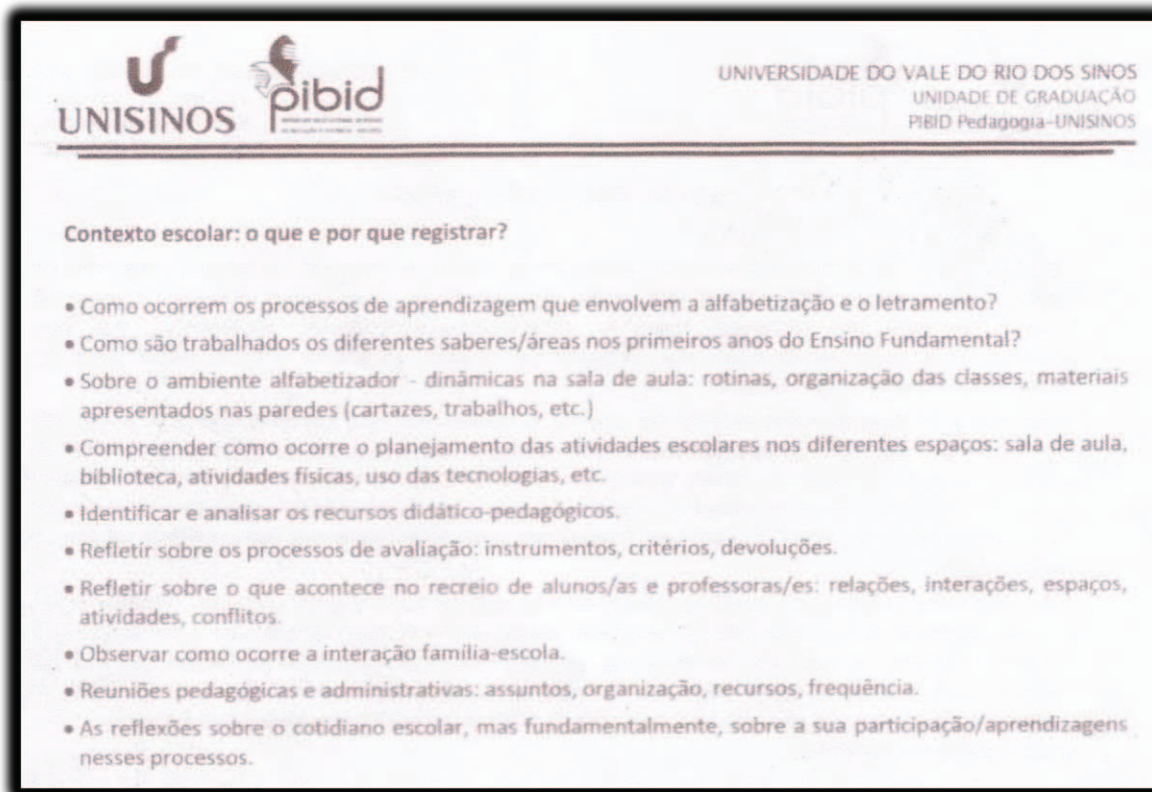
REUNIÃO COM A COORDENADORA:

[...]

Neste dia fizemos a nossa apresentação das intervenções na escola e também fizemos algumas combinações: **Escrever no diário e relatório sobre as reuniões**. Colocar citações de autores para **embasar nossos relatórios**. Falar das experiências e saberes (ser específico). **Elaborar hipóteses**. **Nossas reflexões nem sempre tem que ter uma resposta, uma definição**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

Figura 7 - Orientações sobre registro no Diário de Campo



UNISINOS PIBID

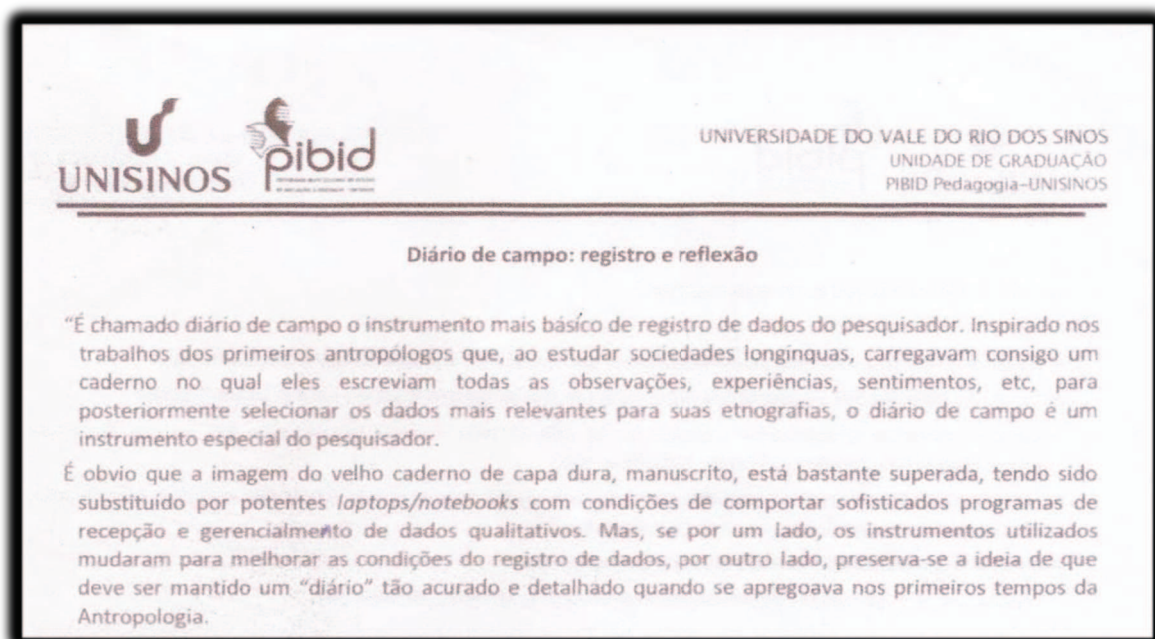
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE DE GRADUAÇÃO
PIBID Pedagogia-UNISINOS

Contexto escolar: o que e por que registrar?

- Como ocorrem os processos de aprendizagem que envolvem a alfabetização e o letramento?
- Como são trabalhados os diferentes saberes/áreas nos primeiros anos do Ensino Fundamental?
- Sobre o ambiente alfabetizador - dinâmicas na sala de aula: rotinas, organização das classes, materiais apresentados nas paredes (cartazes, trabalhos, etc.)
- Compreender como ocorre o planejamento das atividades escolares nos diferentes espaços: sala de aula, biblioteca, atividades físicas, uso das tecnologias, etc.
- Identificar e analisar os recursos didático-pedagógicos.
- Refletir sobre os processos de avaliação: instrumentos, critérios, devoluções.
- Refletir sobre o que acontece no recreio de alunos/as e professoras/es: relações, interações, espaços, atividades, conflitos.
- Observar como ocorre a interação família-escola.
- Reuniões pedagógicas e administrativas: assuntos, organização, recursos, frequência.
- As reflexões sobre o cotidiano escolar, mas fundamentalmente, sobre a sua participação/aprendizagens nesses processos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Encontrado em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia (material de reunião do Pibid-Unisinos-Pedagogia em 2014.1).

Figura 8 - Orientações sobre registro no Diário de Campo



UNISINOS PIBID

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE DE GRADUAÇÃO
PIBID Pedagogia-UNISINOS

Diário de campo: registro e reflexão

“É chamado diário de campo o instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador. Inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades longinhas, carregavam consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, etc, para posteriormente selecionar os dados mais relevantes para suas etnografias, o diário de campo é um instrumento especial do pesquisador.

É óbvio que a imagem do velho caderno de capa dura, manuscrito, está bastante superada, tendo sido substituído por potentes *laptops/notebooks* com condições de comportar sofisticados programas de recepção e gerenciamento de dados qualitativos. Mas, se por um lado, os instrumentos utilizados mudaram para melhorar as condições do registro de dados, por outro lado, preserva-se a ideia de que deve ser mantido um “diário” tão acurado e detalhado quando se apregoava nos primeiros tempos da Antropologia.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Encontrado em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia (material de reunião do Pibid-Unisinos-Pedagogia em 2014.1).

Outro exercício importante de escrita realizado pelas licenciandas são os relatos de experiências a partir das práticas de iniciação à docência, que, oriundos do Diário de Campo, são transformados em artigo e apresentados em eventos de iniciação científica, na forma de *banner*. As narrativas, no âmbito do subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia, foram publicadas em um Caderno de Experiências intitulado “Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS-CAPE, 2013)”, o que, conforme já explicitado compôs o conjunto de materiais de análise da pesquisa. Observemos exemplo abaixo:

Acredito que essa experiência vivida no Programa nos torna profissionais com um diferencial, que é o de tomar a escola como um grande espaço de formação para o ofício de ensinar. Claro que só o fato de estar imersa na escola não garante uma formação altamente qualificada. Há a necessidade de atualização permanente, o que implica estudo permanente. Aqui eu ressaltaria, por exemplo, o texto de Scliar-Cabral (2010), que muito me ajudou a entender sobre consciência fonológica – estabelece relação com o sistema da língua (fonemas/alfabeto) – e as dificuldades existentes no processo de alfabetização das crianças, pois, entendendo-as, posso planejar como intervir, qual o próximo passo a seguir, rumo à efetiva alfabetização. Há também o texto de Koener (2010) - *Entre saberes e o fazer: o papel de mediador do professor alfabetizador* -, que, a cada dia, me inspira mais nessa experiência, em especial no que se refere à centralidade do professor no processo de alfabetização.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Caderno de Experiências Pibid-Unisinos-Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.31).

Estar em sala de aula é ter que estar atento a tudo o que ocorre dentro e fora dela, é procurar sempre estar atualizado, aprendendo a cada dia, é estar sendo desafiado diariamente por nossos sentimentos e os dos alunos, como as angústias, frustrações, alegrias e – o melhor de todos eles – a satisfação de ver nossa tarefa terminar com êxito no final do ciclo escolar. Porém, penso e acabo repetindo o que sempre reforço em minhas falas: o que seria de nós, professores, se não tivéssemos esses desafios, o que aprenderíamos se não fossem eles? Não há nada melhor do que estar em constante aprendizagem, surpreendendo-se a cada novidade que surge, mas também sempre mais preparados para enfrentarmos o que vier pela frente. Para concluir, algumas intervenções nem sempre ocorrem como pensávamos, mas servem-nos para mostrar que podemos, em outra oportunidade, ter um novo e diferente encaminhamento buscando sempre fazer o nosso melhor.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Caderno de Experiências Pibid-Unisinos-Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.32).

Por meio dos diagnósticos, foi possível tomar conhecimento das dificuldades que os alunos possuem, que vão desde sua incapacidade de reconhecer o alfabeto até dificuldades imensas de alguns no que se refere à escrita e leitura autônomas de palavras. Além disso, acabamos por conhecer cada um em sua individualidade, a ponto de reconhecer o quanto a sua realidade influencia em seu interesse em aprender, o quanto o contexto interfere em seu modo de pensar e de relacionar-se com um objeto conceitual como é a escrita.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Caderno de Experiências Pibid-Unisinos-Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.36).

Passei a me perguntar: Como ocorrem os processos de testagens em sala de aula, especificamente nos anos iniciais? Como estruturar essas atividades para que elas acabem por se naturalizar no cotidiano da turma e venham a desempenhar um papel de relevância, corroborando o trabalho do docente a fim de justificar seu desempenho e do alunado para confirmar suas teses de ensino ou dando uma nova direção no procedimento a ser seguido dali em diante? Esses são, com certeza, grandes desafios com que o professor se depara diariamente e que têm de ser implantados e intermediados com o aluno de forma a não traumatizá-lo e sim naturalizá-lo, auxiliando o educador a conhecer sua classe e suas dificuldades individuais.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Caderno de Experiências Pibid-Unisinos-Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.40).

As licenciandas escrevem sobre si, evocam memórias das práticas de iniciação à docência realizadas por elas ou observadas, mencionam situações vividas como alunas da educação básica e outras que vivenciaram no curso de formação inicial. As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória produzem subjetividades. Todo esse conjunto de observações que resultam de um exercício de vigilância e inspeção do outro e de si mesmo, amarrados à trama de discursos verdadeiros sobre a docência que atravessam as práticas de iniciação à docência, tornam possíveis os processos de subjetivação acionados pela escrita de si. O Programa Pibid é condição de possibilidade para a configuração desse potente espaço de constituição individual e coletiva da docência contemporânea.

O exercício de escrita identificado no Caderno de Experiências evidencia a unificação de discursos verdadeiros num só corpo, um corpo que se assujeitou. É pela subjetivação, através da escrita de si, que esses discursos se tornam corpo, se tornam sujeito. O vínculo criado entre os participantes do projeto a partir do *ethos de formação* (DAL'IGNA; FABRIS, 2013), que os convoca a uma unidade, que os liga em comunidade, esse vínculo cria a possibilidade do estabelecimento de relações de cumplicidade que repercutem em uma maior exposição de suas escritas, das

reflexões realizadas, dos exercícios de pensamento. Os rituais pibidianos possibilitam que essa discursividade possa ser reelaborada, construída como elemento importante da constituição de si mesmo. Escrever sobre si e para o outro implica no acionamento de uma série de princípios que operam na eticalização de si e tornam possível a elaboração de elementos da dimensão ética como conformadores de suas subjetividades.

Ao realizar a análise do material foi possível identificar o uso do Diário de Campo nas práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia em pelo menos cinco ações: a observação, a escrita, a análise ou reflexão, a leitura ou exposição, o aconselhamento. Na próxima seção, mostro o quanto essas ações foram incorporadas aos rituais pibidianos, configurando práticas de ascese e operando na condução da conduta dos/as futuros/as professores/as.

4.3 Rituais pibidianos: as reuniões e as práticas de ascese

a prática da ascese como trabalho não somente sobre os atos, porém mais precisamente sobre o pensamento: o constrangimento que a presença do outro exerce na ordem da conduta, a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma. (FOUCAULT, 2004, p.145).

Após a entrada da licencianda no Pibid-Unisinos-Pedagogia e sua inserção no espaço escolar, a bolsista passa a participar de certos rituais criados no âmbito do Programa, do projeto Pibid-Unisinos e do subprojeto da Pedagogia. A esses rituais chamei de rituais pibidianos, passando a exemplificá-los a seguir.

Nas práticas de iniciação à docência analisadas, o ato de observar é potencializado na medida em que existe a proposição de diferentes exercícios de análise do que foi observado. Essas análises não são apenas individuais; elas são realizadas de modo coletivo, em rituais em que participam os diferentes grupos e sujeitos que fazem parte do subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia (bolsistas, professores/as, professor/a supervisor/a, coordenador/a). Vejamos abaixo a descrição realizada por bolsista, de dois tipos de reuniões ritualizadas da qual participam os pibidianos:

REUNIÕES NA ESCOLA: Na escola fazemos uma reunião mensal. Nossas reuniões acontecem na Biblioteca, sentamos em torno de uma mesa, primeiramente a professora lê um poema, e depois pergunta como estão nossas intervenções, cada pibidiana conta sobre sua atuação em sala de aula. A supervisora nos dá o direcionamento das intervenções do próximo mês, fala sobre a importância do registro no relatório, sobre o livro ponto e sobre as anotações no Diário de Campo. Depois fazemos um lanche. Normalmente é essa a dinâmica da reunião.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

No pequeno trecho, cuja narrativa revela o funcionamento das reuniões enquanto práticas ritualizadas, podemos perceber diferentes estratégias utilizadas para moldar a conduta das licenciandas, futuras professoras. Como vimos acima, o/a professor/a supervisor/a inicia a reunião com uma poesia. O fato de trazer a Arte para esse espaço não se dá por acaso. A poesia auxilia na criação de um clima para a reunião, convoca as bolsistas a uma escuta sensível, prepara o ouvido dos pibidianos para receber o *logos*⁷⁸, as verdades, e convida para a abertura ao outro. Nesse mesmo sentido, o sentar junto ao redor de uma mesa, implica olhar para o outro, perceber o outro, aproxima os pibidianos, contribuindo para a conformação de um sentimento de pertença, de grupo, de comunidade, de unidade.

É nesse contexto que as licenciandas são estimuladas a falar sobre suas práticas, sobre suas intervenções, suas reflexões, para falar de si. As reuniões revelam-se como momento em que a retórica é privilegiada, sendo a fala das alunas precedida pela fala da professora supervisora; é ela quem dá o direcionamento, faz o aconselhamento. Depois, há ainda o momento normativo, regulador dos comportamentos: a lembrança sobre a realização do relatório, o controle da frequência, a exigência de determinada postura, do cuidado com os horários, do dever do registro.

Conforme venho buscando mostrar com os excertos selecionados, o trabalho ético que identifiquei no Pibid-Unisinos-Pedagogia está vinculado a uma ética pautada na técnica de si estoica, a *ascese*. É possível dizer que essas estratégias organizadas em forma de ritual são técnicas de si operando na condução da conduta dos pibidianos, dos/as futuros/as professores/as.

⁷⁸ O termo grego significa “discursos enunciados pelo mestre”. Nesta tese utilizo a grafia *logos*, tal qual aparece nos estudos de Foucault, em especial, em *A Hermenêutica do Sujeito* (2010b). O filósofo explica que o *logos* funciona como uma espécie de socorro. Diante de algum acontecimento o *logos*, em seu caráter prescritivo, deve ser acionado.

Ainda analisando a narrativa sobre reunião pibidiana, podemos observar que, ao final, encerrando o ritual, é bastante significativo esse momento da partilha do alimento, numa espécie de confraternização. Para Rodrigues (2012, p.87), “a comensalidade, o ato de comer juntos, é uma forma de começar uma relação ou de mantê-la. Ao mesmo tempo em que a refeição satisfaz uma necessidade humana essencial, ela é fator fundamental no desenvolvimento da identidade cultural de uma sociedade”.

Desta forma, dividir o alimento é experiência fundamental nas relações sociais, exerce um papel muito mais amplo do que a simples necessidade fisiológica, fazendo parte da formação e caracterização social. Conforme Flandrin e Montanari (1996),

[...] o primeiro elemento que distingue o homem civilizado das feras e dos bárbaros é a comensalidade: o homem civilizado come, não somente (e menos) por fome, para satisfazer uma necessidade elementar do corpo, mas também (e sobretudo) para transformar a ocasião em um momento de sociabilidade, em um ato carregado de forte conteúdo social e de grande poder de comunicação [...]. (FLANDRIN; MONTANARI, 1996, p.108).

Celebrar ao final da reunião também parece ser um modo de agradecer o quanto cada um se doou, se abriu, se mostrou para tornar esse momento possível. Partilhar o alimento estreita laços sociais e participa do fortalecimento do grupo enquanto comunidade, preparando os pibidianos para o próximo encontro, onde a comunicação oral será sempre premissa.

Michel Foucault (1994a), ao realizar estudo sobre as técnicas de si, anunciou que seu objetivo, depois de 25 anos de pesquisa, foi

esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina, a criminologia. O essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos jogos de verdade, que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são. (FOUCAULT, 1994a, p.2).

No contexto desse estudo, o filósofo descreveu os tipos de técnicas de si que, segundo ele, acarreta a cada um “certos modos de educação e de

transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes”. (FOUCAULT, 1994a, p.2).

Foucault (1994a, p. 12) explica que a ascese, ligada à tradição filosófica estoica, “não é a revelação do si concreto, mas um ato de rememoração”. Para os estoicos, a verdade não estaria no indivíduo, mas no *logos*, nas verdades, nos preceitos advindos do mestre, aquele que possui a verdade. Nesse sentido, para vir a ocupar o lugar do mestre, e no caso do Pibid, para tornar-se professor/a, é preciso “obter e assimilar a verdade”. Aqui a memória possui especial importância, pois “o que conta é a lembrança do que se fez e daquilo do que se é tido como feito”. (FOUCAULT, 1994a, p. 2). Assim, o *ethos* identificado no projeto, dá sustentação e condições para que se constitua uma ética enquanto ascese, enquanto “conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode obter, assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente. Tudo isso funciona para uma “intensificação da subjetividade”. (FOUCAULT, 1994a, p. 2).

As reuniões ritualizadas são espaço e tempo profícuos para a ação do mestre, para fazer circular o discurso verdadeiro, *os logos*, que serão tomados como prescrição, como matrizes de ação operando na condução da conduta.

Foucault (1994) aponta para a importância do papel desempenhado pelo mestre. O mestre será aquele que, sabendo das coisas verdadeiras, aquelas que são úteis e eficazes, que correspondem ao campo da ação, as utiliza para o trabalho de transformação do outro. Essas verdades são transmitidas através de prescrições do que é preciso fazer e indicações do que é necessário saber em determinada situação. Nesse caso, essas prescrições e saberes operam na condução da conduta docente, imprimindo modos de ser docente. Foi possível observar no material analisado, que esse papel de “mestre” nos rituais pibidianos, ora é desempenhado pela professora supervisora, na escola, ora pela coordenadora do subprojeto ou coordenadora institucional, na Unisinos. Vejamos a seguir a descrição de uma reunião do subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia no âmbito da universidade:

REUNIÕES NA UNIVERSIDADE: As reuniões com a coordenadora acontecem na Unisinos, em uma sala de aula, ela nos manda um e-mail uma semana antes, e nos dá uma tarefa para levar para discutir na reunião. Sentamos em círculo. Ela sempre começa com uma história, e depois ou discutimos um texto que ela recomendou, ou conversamos sobre a importância do Diário de Campo, ou separamos uma parte do nosso Diário de Campo para compartilhar com os colegas. Neste dia todos podem e são incentivados a falar sobre o que estão fazendo na escola, e também sobre as dificuldades que possuem. [...] As últimas reuniões foram reservadas para apresentações das intervenções de cada escola, através de pôster e power point. As reuniões normalmente são bem corridas, pois iniciam por volta de 18:15min. e terminam 19:15min., porque a maioria dos alunos tem aula depois.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

É possível identificar, na descrição das reuniões realizadas com a coordenadora do subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia, alguns elementos comuns as reuniões chamadas de pedagógicas ou da tradição escolar. A presença do Diário de Campo, contudo, e os usos que vêm sendo feito dele, nos possibilitam analisar as práticas de iniciação à docência a partir da problematização da dimensão ética na formação inicial de professores.

Segundo Foucault (2004, p. 213), “Há também diferentes possibilidades nas formas de ‘elaboração’ do trabalho ético realizado sobre si mesmo, não apenas para tornar seu comportamento conforme uma regra dada, mas sim para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta”. A escrita, a leitura e a escuta são técnicas de si importantes para a ascese, para a elaboração desse trabalho ético. Na esteira desses pensamentos, podemos compreender as reuniões ritualizadas do Pibid-Unisinos-Pedagogia como parte de um trabalho ético, como espaços potencializadores das técnicas de si.

Na descrição das reuniões, foi possível observar a presença do Diário de Campo como um importante instrumento utilizado nos rituais pibidianos. A proposta do uso do Diário de Campo no subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia é individual, e cada pibidiano deve ter o seu caderno para realizar as escritas referentes às práticas de iniciação à docência. Contudo, o seu conteúdo pode ser partilhado com os/as colegas, com o/a professor/a supervisor/a entre outros/as integrantes do Pibid. Uma das maneiras em que ocorre essa partilha é quando realizam leituras de suas escritas nas reuniões que ocorrem na escola ou na universidade. As bolsistas são incentivadas a levar seus diários e ler suas narrativas, suas impressões e reflexões em voz alta para os/as colegas. Ao ser partilhado em leitura oral nas reuniões, o Diário de Campo recebe também um caráter de

publicidade e coletividade, pois todos/as são convidados/as a participar da problematização, com o objetivo de superar análises de senso comum que muitas vezes permeiam os registros. Observemos diferentes usos nas falas das bolsitas:

Procuo realizar o diário de campo na própria escola sempre após o recreio, até pelo fato de não acabar me esquecendo das rotinas e práticas vivenciadas em salas de aula (atuo em uma turma de 3º e 4º ano). Em relação à escrita, uso em 1ª pessoa. Como somos nós, pibidianos, que devemos escrever sobre todas as coisas que achamos importantes, creio que em 1ª pessoa fica uma forma mais fácil de entender o que relatamos no diário de campo. Com certeza realizo reflexão e análise de cada aula observada ou de interação (quando sou eu que aplico a aula). Não mostro para ninguém o diário. A professora supervisora nos respeita em relação a isso. É de uso pessoal. **Procuramos ler o que escrevemos, mas, sempre há discussão e debate sobre o que vivenciamos em salas de aula (pode ser alguns tópicos do que relatamos no diário).** Sim, e muito. Procuo sempre fazer análises e opinar a respeito das observações feitas nas turmas. Isso é um material enriquecedor para os docentes. Às vezes são coisas boas e às vezes não, infelizmente. **Creio que é uma forma de poder buscar soluções ou, até mesmo, respostas para perguntas e problemas frequentes. Ao escrever no diário de campo estou realizando algo importante, porque sempre que surgir algo parecido com o que já houve, busca-se nesse material para daí encontrar algo como solução e tentar inverter as coisas.** O que julgo importante é ter tido uma oportunidade como essa de ter onde escrever/relatar sobre nossas/minhas vivências em uma escola, em uma sala de aula.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Acredito que ter este material (o diário) e poder discuti-lo com outros pibidianos é algo muito produtivo, pois as informações vêm de situações reais, que aconteceram “hoje” na escola. Então, na Universidade, com meus colegas, também podia discutir sobre aquilo que estava, de fato, acontecendo. Penso que o Pibid poderia investir mais no estudo do diário de campo, fazer grupos de discussões, com os bolsistas e com o professor Coordenador de área, tendo como base as práticas observadas, sobre aquilo que anotamos no caderno. Para que assim os pibidianos possam refletir e posicionar-se criticamente.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Nesse sentido, cabe aludir a Masschelein (2014, p. 20), a respeito do ato de tornar público um discurso, o autor defende que, quando alguém se dirige a outrem “sob a suposição de igualdade, falando em seu próprio nome”, ali se instaura um “*ethos* para a própria pessoa se arriscar”. Quando o sujeito se “[...] expõe aos limites (da instituição, da máquina) e está transformando a questão da qual se está falando em uma questão pública, isto é, tornando-a pública”, é nessa exposição - que se dá entre colegas, entre estudiosos - que se constitui “um ‘público’ para além de qualquer máquina ou instituição” (MASSCHELEIN, 2014, p. 20).

A escrita em um diário que se destina a ser compartilhado e lido perante um grupo borra as fronteiras entre o privado e o público. Conforme já inferi, esses

tipos de escritas de si estão presentes nos rituais pibidianos, dando origem a conversas, trocas de opiniões, conselhos, sugestões de modos de conduta. Embora os/as colegas participem dessa conversa, o papel da professor/a supervisor/a, nesse caso, merece especial destaque, pois ele/a é aquele/a que detém os “saberes práticos” acerca da docência (a *expertise* sobre o que funciona e o que não funciona ao exercer-se a docência). O que ele/a diz é ouvido com especial atenção. São enunciações que, para as bolsistas, têm valor prescritivo. Essas sugestões de modos de agir perante tais situações pedagógicas oriundas das práticas de iniciação à docência, esses conselhos, exigem o olhar do sujeito sobre si mesmo. Ao serem memorizados os conselhos ouvidos e incorporados ao conjunto de matrizes de ação acerca da docência, tais discursos são subjetivados, constituindo o sujeito pibidiano. A escuta é, pois, uma das técnicas para a subjetivação do discurso verdadeiro, do *logos*.

Outro aspecto que foi possível identificar no material analisado é que os pibidianos consideram de suma importância a reflexão crítica sobre as práticas e denunciam colegas que não a realizam. Esse exercício de vigilância de si e do outro, de julgar-se e de julgar o outro, está sempre marcado pelas verdades que o assujeitaram, fazem parte de um arsenal de memória e de tradição, desses jogos de verdade sobre a docência. Observemos:

Penso que o Pibid é um ótimo Programa para os alunos que querem aprender e ter uma visão crítica, pois muitos pibidianos acabam apenas sendo um auxiliar da professora e não refletem sobre as práticas.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Ao problematizar as práticas observadas, os pibidianos estabelecem interlocução com seus pares, com o/a professor/a supervisor/a, com o/a coordenador/a de área e, muitas vezes, com o/a próprio/a docente observado/a, o que parece ser possibilitado pela existência de certo vínculo e comprometimento entre os participantes do projeto. Isto pode ser percebido no excerto abaixo, retirado de uma entrevista, onde a bolsista fala sobre as possibilidades de interlocução, discutindo sobre as questões que a colocam a refletir a partir das observações realizadas:

Eu acho que começa primeiro colega a colega, a discussão disso aí, quando tem um problema começa as colegas discutindo, que nem tu falou [...], a gente conversa ali entre os pibidianos. Daí depois a gente chama a professora supervisora. É o passo que eu estou te dando, primeiro passo, entre colegas. Segundo passo, a supervisora. Terceiro passo, às vezes, a gente conversa com a professora da turma que observamos. Daí, quarto passo, a gente discute com o coordenador do Pibid-Unisinos-Pedagogia.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista- Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Outro fator que possibilita o vínculo observado é o tempo de permanência das bolsistas no projeto e em consequência, na escola e nos rituais pibidianos. Esse vínculo gera diferentes possibilidades de estabelecimento de relações e é gestado a partir do *ethos* instaurado no projeto, o que cria um espírito de cooperação e partilha entre os pibidianos. Vejamos nos excertos abaixo:

Quando criança, amava brincar de "escolinha" e sempre querer ser o professor. Hoje, como um professor em plena formação acadêmica, é diferente, pois trabalho com alunos de verdade, professores de verdade e em escola de verdade, e não de brincadeira. **Completei dois anos no PIBID e, por enquanto, não me vejo fora do Programa.** Sei que um dia terei que deixar, mas será com grande aperto em meu coração, **pois a gente acaba criando vínculo afetivo** com os professores, com os colegas e com as crianças - sejam alunos ou não.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Como bolsista tive a oportunidade de crescer como pessoa, e porque no Pibid consegui me ver na posição de professora com todas suas responsabilidades e dificuldades em todos os sentidos, acrescentou no meu processo de formação como pedagoga, **percebi a importância de relacionar-se e fazer a troca de experiências com colegas e desta forma entender o contexto de uma escola com todos seus participantes.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 9 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Não senti nenhuma dificuldade que mereça se destacada, já que as atividades com os alunos têm sido muito proveitosas e **meu relacionamento com os colegas e professores também.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O projeto do PIBID na escola tem colaborado, além disso, para o desenvolvimento de competências, habilidades e formação de multiplicadores de conhecimentos [...] **Observe-se nos alunos que participam dos projetos um sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação à escola [...].** Além de desacomodar professores, alunos, funcionários e direção da escola. Portanto, o PIBID continua movimentando a escola.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2012

Segundo Sennett (2013), a dialógica se faz fundamental para o trabalho cooperativo. Em sua obra *Juntos*, o autor descreve uma gama de habilidades necessárias para que a cooperação seja possível, entre elas cita a capacidade de observar, o que implica em saber ouvir o outro com atenção e interpretar o que ouviu, antes de emitir análise. Ao exercitar a observação, o sujeito aprende a conter-se perante a ânsia de emitir rápido julgamento. As conversas posteriores a esses exercícios de observação, conforme Sennett (2013) vão se tornando mais ricas, mais cooperativas e dialógicas. Consideremos os trechos a seguir:

Depois de anotar tudo que via nas aulas das professoras alfabetizadoras, pegava o caderno e lia, fazendo uma primeira análise daquele material. Não anotava esta análise, apenas refletia, pensava e problematizava as práticas e discursos que eu acreditava estarem colocados ali. Às vezes mostrava o caderno para alguns colegas da Universidade, para eles poderem ver as práticas, sendo que juntos fazíamos o exercício de discuti-las e problematizá-las. Gostava de ter o material empírico para poder fazer este exercício de reflexão. Ao fazer o relatório mensal me posicionava criticamente e então, colocava as análises realizadas e minha percepção do trabalho que vinha acontecendo na escola.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] a gente sempre pode melhorar em tudo [...], eu acho que enquanto eu estiver crescendo como pessoa, ser humano, o Pibid vai me ajudar a colocar estas reflexões todas que eu tenho, me levar para sala de aula, oportunizar essa ligação. Agora eu estou entrando na área das cadeiras específicas aqui na Unisinos e isto está sendo muito bacana, porque eu estou conseguindo levar o que eu estou aprendendo aqui para sala de aula e sem o Pibid eu não teria isso. O Pibid, às vezes, é muito ruim, tu pensa que tu tem que ir lá para escola e ficar quatro horas lá sentada observando uma aula, que tu já sabe o que acontece em sala de aula. Daí tu vai, entra dentro da sala de aula e tu percebe que tu não sabe tudo, que tem coisas para ti aprender ali, que naquele dia tu vai pontuar e vai ser diferente. Então eu acho que o Pibid oportuniza isso, deveria ser para todos, opinião minha, eu acho que todos deveriam passar por essa experiência.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O excerto acima no mostra o quanto a observação, por si só, muitas vezes se revela como um exercício individual e entediante para as licenciandas. A prática do registro e a exploração posterior do que foi observado e registrado, contudo, pode gerar uma prática coletiva e dialógica.

A necessidade de selecionar o que será dito no momento da reunião para os/as demais participantes e de fazer-se compreender em sua análise requer que habilidades de comunicação oral e escrita sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas. Nesse ritual, as bolsistas são convocadas pelos/as colegas e supervisor/a a reverem suas ideias, seus posicionamentos, argumentar sobre seus posicionamentos, abrir-se

para outras concepções. Na exposição de observações, opiniões, reflexões, pensamentos, argumentos, essa prática vem enriquecendo a própria oratória e capacidade argumentativa das licenciandas, o que podemos observar em:

Como já dito anteriormente é pela experiência, pela vivência constante no espaço escolar e convivência com outros docentes que vou agregando características em minha formação docente, características estas em que se acentuam a **reflexão sobre a ação, bem como os conhecimentos significativos essencialmente desenvolvidos em sala de aula.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Creio ser uma pibidiana bem curiosa e crítica em relação as coisas que vejo na escola. Costumo dizer que vou para a escola com “olhos de pesquisadora”, pois em todo momento reflito e tento me posicionar criticamente sobre as práticas pedagógicas e todo o contexto escolar que observo.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Percebe-se também **um crescimento dos pibidanos quanto a sua comunicação**, pois apresentam, com frequência, suas ações aos demais colegas de projeto e também em eventos que participam. Além disso, **mostram-se bastante abertos às críticas e sugestões, demonstrando capacidade de diálogo.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2012

As bolsistas submeteram trabalhos e apresentaram pôsteres referentes às suas experiências de iniciação à docência em evento realizado no período de março de 2012. Todas as escolas envolvidas no projeto PIBID-PEDAGOGIA tiveram representação. Destaca-se o desenvolvimento da capacidade de expressão oral em público e a socialização das experiências de iniciação à docência.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2012

Escrever em um Diário de Campo, principalmente nessa proposta de compartilhar o registro, implica em compromisso e disciplina. A escrita no Diário deve dar-se de modo despuddorado, sem medos nem receios; ali é um lugar de escritas pessoais sobre suas experiências e pensamentos. O ato de escrever no Diário de Campo perpassa, revela e participa da constituição da subjetividade de quem escreve. Nesse sentido, ao dividir aquilo que escreve com outro, o sujeito passa a construir uma relação de confiança e cumplicidade com esse outro. Assim, por meio da descrição do que fez, do que pensou, do que sentiu, coloca a si mesmo sob o olhar do outro (e de si mesmo) e torna possível a instituição de parâmetros de avaliação de si e dos outros. Observemos abaixo:

No início, com a (nome da professora supervisora), foi bem intenso porque eu não fiz o Curso de Magistério, eu não tinha experiência de escrever num caderno sobre a prática e reflexão. Ela ensinou isso, como montar um Diário de Campo, o que pode ter no caderno, o que não pode ter. Tu tens que ser reflexiva, sem colocar aquela coisa pessoal ali, de detalhes que não interessam à reflexão e à Educação. Tinha que ser bem reflexiva com a Educação nesse caderno. **Então ela lia nossas anotações.** E como a gente observava muito a aula dela, no princípio eu tinha cuidado ao escrever. Aí depois ela dizia: “não, tu tens que dizer, escrever sobre o que pensas, porque às vezes, eu estou aqui há vinte anos dentro da escola e tem alguma coisa que eu estou fazendo que pode não estar legal e vocês, pibidianos, aqui dentro, são a oxigenação. Então eu lendo o caderno de vocês, eu não estou lendo para criticar, pois isso vai acrescentar para mim também”. Então eu comecei a desenvolver mais o que eu escrevia no caderno e foi bem interessante.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

As reuniões e o acompanhamento dos coordenadores da área foram indispensáveis para a concretização de vários produtos/resultados. **As orientações nos permitiram (re)pensar o que é feito/fazemos no ambiente escolar.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

No encontro do PIBID, na Unisinos, ocorrido nos dias 22 e 23 de março de 2012, apresentei o trabalho “‘Reforçando os saberes’ no segundo ano: contribuições para os envolvidos”. **A escrita do texto serviu como um registro mais organizado do que o nosso grupo havia realizado.** Para fazê-lo, foi necessário retomar as anotações no Diário de Campo, por isso destaco a importância de **descrever os acontecimentos.** O evento foi uma oportunidade para divulgar o que tínhamos feito, assim como para saber como bolsistas de outras instituições estão atuando nos espaços escolares.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.53).

A escrita, a escuta e a leitura são elementos que contribuem para a rememoração dos discursos verdadeiros, constituindo práticas de ascese, cujo propósito consiste em adquirir algo que ainda não se possui, as matrizes práticas de ação. As práticas de ascese dotam o sujeito de esquemas pragmáticos e prescritivos. O objetivo desse tipo de prática, conforme explica Foucault (2001, p. 481), é “[...] dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele, trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberamente em nós” .

Essas prescrições sobre como conduzir-se em determinada situação são realizadas através de conselhos. Esses modos de aconselhamento para a ação fazem

parte da subjetivação de discursos verdadeiros sobre a docência. Nos excertos a seguir, podemos verificar a presença desses conselhos na relação estabelecida entre a licencianda e a professora supervisora e o quanto eles participam da constituição dos modos de se conduzir das futuras professoras. Segundo uma delas, eles “ajudam a enxergar melhor”, observemos:

Com a professora supervisora eu tenho é **um acompanhamento**. Se eu estou com algum problema, até na faculdade, eu ligo “(nome da professora), eu estou assim, assim”, **eu descrevo a situação**, digo “é um aluno de quarta série e coisa e tal”. **Ela me passa por telefone a experiência dela, é muito interessante o quanto isso me ajuda.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

É [...] **aprendi como me posicionar diante do aluno**. Isso ela (a professora supervisora) sempre quando eu tive problemas eu ia lá e ela dizia “**não, tu volta, tu faz assim, assado**”, **ela sempre me orientava.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

A professora acaba sempre me dando uma ideia. Depois eu sempre tenho mania de ligar para a supervisora. Primeiro quando eu ligo pra ela e explico “oi (nome da professora) assim, assim, **aconteceu isso, eu fiquei pensando muito, eu fiquei chocada, ou isso tal**”, ela sempre me ajuda a refletir, **ela me ajuda a enxergar melhor.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Outra importante prática que faz parte das reuniões ritualizadas é a da leitura de textos. Como já inferi, a leitura é prática importante para a ascense. A partir das leituras propostas o sujeito se aproxima dos discursos que serão tomados como verdadeiros. É principalmente a partir da leitura e da escuta de discursos verdadeiros, que serão constituídos os operadores da transformação do sujeito.

Conforme os estudos de Foucault sobre a escrita dos *hupomnêmata*, a prática de si implica na leitura desses registros como fonte de discursos verdadeiros para condução da conduta. Essas escritas comporiam um *logos bioéthikos*, que poderia ser consultado em momentos de ação, de tomada de decisão. A prática de escrever, ler e expor os discursos tomados como verdadeiros faz com que não estejam apenas guardados como memória em um Diário de Campo, mas “implantados na alma, ‘nela arquivados’, [...] e que assim façam parte de nós mesmos: em suma, que a alma os faça não somente seus, mas si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.148).

Observemos dois exemplos. O primeiro é uma atividade de leitura reflexiva articulada às observações realizadas na escola, e o segundo, um relato de bolsista sobre o uso dos registros feitos no Diário de Campo em situação futura similar:

ATIVIDADE PROPOSTA COM LEITURA E USO DO DIÁRIO DE CAMPO:

A partir do texto de Magda Soares (2004), **os/as bolsistas deverão realizar uma escrita reflexiva sobre os conceitos de alfabetização e letramento**, indicando as especificidades de cada processo e por que são considerados indissociáveis.

A partir desta escrita, **realizar observações nas turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), buscando localizar e refletir sobre atividades específicas de alfabetização e letramento nas práticas cotidianas das professoras.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho retirado do material de reunião do Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] sempre há discussão e debate sobre o que vivenciamos em salas de aula (pode ser alguns tópicos do que relatamos no diário). Sim, e muito. Procuo sempre fazer análises e opinar a respeito das observações feitas nas turmas. Isso é um material enriquecedor para os docentes. Às vezes são coisas boas e às vezes não, infelizmente. Creio que é uma forma de poder buscar soluções ou, até mesmo, respostas para perguntas e problemas frequentes. Ao escrever no diário de campo estou realizando algo importante, porque sempre que surgir algo parecido com o que já houve, busca-se nesse material para daí encontrar algo como solução e tentar inverter as coisas. O que julgo importante é ter tido uma oportunidade como essa de ter onde escrever/relatar sobre nossas/minhas vivências em uma escola, em uma sala de aula.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário- Bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O exercício de escrever no diário de campo faz com que a licencianda realize o movimento de olhar para o outro e olhar para si. Ao olhar para si, a partir dos discursos tomados como verdadeiros, a licencianda torna-se objeto de uma avaliação racionalizada que opera pela apropriação, unificação e subjetivação dessas verdades - dos discursos verdadeiros - e do que delas pode ser transformado em princípios de ação e, em seguida, em ação. Esse conjunto de ações, ao repetir-se e fundamentar-se racional e argumentativamente nos rituais pibidianos, torna-se o próprio sujeito, o pibidiano. Conforme Foucault (2004 p.152-153),

É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve, porém assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma. Através do jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve-se poder formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual. Em um coro, há vozes agudas, graves e médias, timbres de homens e mulheres: ‘nenhuma voz individual pode neles se distinguir, somente o conjunto se impõe ao ouvido

[...] Gostaria que fosse assim com nossa alma, que ela tivesse boa previsão de conhecimentos, preceitos, exemplos retirados de muitas épocas, mas convergindo em uma unidade’.

O ato de escrever o vivido opera na constituição de memórias que serão ativadas em situações similares, numa espécie de modelos referentes. Com a questão do modelo na iniciação à docência, sigo para a seção que encerra o capítulo.

4.4 O modelo na iniciação à docência

E como se, a partir de agora, passássemos a entender que toda a paisagem escolar moderna tenha sido construída não tanto sobre o *saber* - sobre as competências intelectuais do aluno - mas, essencialmente, sobre o *ser*, isto é, sobre o modelo de cidadão que importava construir para as várias autoridades, fossem elas quais fossem. (RAMOS DO Ó, 2007, p. 38).

Realmente faz a diferença, o **pibidiano faz a diferença na escola**, porque nós somos procurados por quase todos os professores de todas as áreas e eles **querem desenvolver parcerias com a gente [...]** Por que? [...] porque **nós temos o pique, pelas nossas ideias, pela nossa criatividade**, acho que esse é o grande diferencial do pibidiano [...] nós sentamos e pensamos em conjunto, como é que a gente pode fazer, isso e aquilo, e acho que este é o diferencial, a criatividade, o potencial também, porque o pibidiano em geral, **para ele não existe algo impossível!**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O excerto apresentado acima não é uma simples fala sobre a participação em um projeto. São discursos que revelam os efeitos de um processo de subjetivação. Essas formações discursivas demonstram as verdades que conformam o sujeito pibidiano, como também, participam de uma ética que opera na constituição do outro. Dessa forma, é sempre governo de si e dos outros, pois a ética “é a condição do governo político dos outros”. (CANDIOTTO, 2010, p.159).

A proposta do Pibid-Unisinos-Pedagogia possibilita exercícios de pensamento, de ascense, a partir dos desafios com que a bolsista se depara em suas práticas de iniciação à docência e que exigem mais do que conhecimentos sobre o campo da Educação e áreas específicas, mas também, o próprio conhecimento de si frente a

determinadas situações, possibilitando refletir sobre o outro e sobre si, sobre seus modos de agir e de lidar com diferentes conflitos de forma ativa.

Os discursos verdadeiros que são acionados através da escrita, da leitura e da escuta - técnicas de si importantes para a ascense - vão configurando um modelo (conjunto de comportamentos, de concepções e de práticas, de valores tornados, mais ou menos, em regras de conduta) idealizado que institui uma verdade ética na qual a licencianda pode fundamentar o seu processo de tornar-se professor/a e constituir-se enquanto sujeito da docência. Esses modelos participam da constituição da subjetividade pibidiana determinando modos de ser e agir enquanto docentes. Observemos alguns excertos abaixo:

[...] eu aprendi com as professoras mesmo, até com as que eu observei, que eu fiquei em sala de primeiro ano, bem séries iniciais, por exemplo a (nome da professora), era uma professora muito legal, sabe que eu, futuramente, **quando eu for professora, eu quero ser que nem a (nome da professora), eu quero ter essa maneira de ensinar**, até muitas vezes no meu Caderno de Campo eu escrevi isso.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] **essa professora tinha esse jeito [...] sabe quando a criança não é aquela coisa... assim, se a criança não sabe ainda... [...] ela deixava assim no começo, mas depois ela dizia “ó fulano fica aqui comigo, os demais podem ir...”. Até eu fiquei várias vezes assim com ela no intervalo pra gente auxiliar aquela criança, “não entendeu, vamos auxiliar assim dessa outra maneira”**. Acho que o professor é isso, eu acho que é isso aí, que eu admiro muito e que um dia, eu digo, **se eu puder voltar para a escola Rui Barbosa, assim como professora, eu quero ser assim...**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Eu digo assim, que **na atividade relevante, quando tu para pra pensar: opa, hoje essa atividade me chamou a atenção, vou registrar ela**. Ela foi relevante, ela foi boa pra mim. Eu acho que isso aí é um método, é uma coisa que eu vou seguir e vou aplicar porque sei que vou conseguir resultados.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

E daí a gente já pensa naquela atividade, essa atividade vai me dar um resultado legal, daí eu chego a ficar duas semanas assim, ali pensando naquilo. Eu vou lá, olho, dou uma pesquisada, olho, digo a tá, **essa prática é legal. Essa eu vou levar pra mim**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Algumas bolsistas estavam fazendo a disciplina de Literatura Infantil e relatavam as discussões que vinham acontecendo em sala de aula assim como relacionavam os conhecimentos construídos com as nossas discussões e a prática que deveriam fazer. **O grupo de bolsistas se empenhou em planejar este momento observando quais eram os objetivos, frente aos alunos, desta situação didática:** compreender a função social da escrita, ampliar o repertório linguístico, conhecer diferentes textos e autores, aprender comportamentos leitores e entender a escrita como forma de representação. Discutimos muito sobre a importância de a escola formar leitores e de que para isso é necessário que se leia diariamente para os alunos tendo por objetivo “apenas” a fruição, sem ter que fazer um “trabalhinho” depois. Foi satisfatório observar o empenho das bolsistas e o entendimento da importância deste tipo de situação didática para a formação de leitores na escola.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Trecho extraído do Relatório de Atividades Pibid-Unisinos-2012

Conforme podemos observar nos trechos selecionados, esses modos de ser e agir enquanto docentes dizem respeito não somente às práticas pedagógicas, mas também e, sobretudo, estão implicados na condução da conduta docente. Considerando esse aspecto da conduta, dos modos de ser e agir, vejamos mais alguns excertos:

Isso aí, a gente com o Pibid aprende muito a postura de sala, de escola, tu aprende a ter **responsabilidade, responsabilidade** claro que a gente tem até aqui na faculdade né, mas é uma responsabilidade que tu sabe que tu tens que, é a mesma coisa que tu não é o professor da escola agora, **mas se tu for sabe que tu tem que prestar contas.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Os exemplos de professoras citadas imprimiram marcas, mostraram-me que há formas de se fazer um bom trabalho, que é preciso conhecimento, escuta e empenho.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário - Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Exatamente isso [...] jamais humilhar assim uma criança, [...] **ela não xinga alto, ela vai até o aluno, continua conversando, dando a aula dela, ela chega, para do lado do aluno, bota a mão nele e diz “depois a gente conversa”, é o que acontece.** E essa professora sempre me chama quando eu estou lá, quando ela vai conversar com um aluno, ela me chama para acompanhar, e eu acho que assim eu estou aprendendo, **até como eu lidar com essa situação que envolve alunos, é muito interessante isso pra mim.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Embora o relato abaixo seja bastante longo, considere importante trazê-lo para mostrar, por meio das práticas de iniciação à docência, como alguns discursos vão recebendo o status de verdade e passam a participar da constituição da

licencianda, determinando modos de ser e agir enquanto docente dos anos iniciais. Verifiquemos a seguir:

Tem uma coisa positiva de momento, mas no momento que ela ocorreu não foi nem um pouco positiva. Que foi quando nós estávamos no início do ano passado, não, foi no início de 2011 e a gente estava fazendo uma sondagem diagnóstica. Eu nem sabia o que era isso, bem na realidade eu não sabia como funcionava, tanto eu como as outras bolsistas que estavam na escola. **A gente preparou uma prova** daquelas provas todas lindas maravilhosas, duas páginas cheias de florzinhas e coisinhas bonitinhas, reservamos uma sala e **levamos os alunos para aquela sala**, fizemos toda uma introdução toda linda maravilhosa e entregamos aquela atividade pra eles. **Não saiu nada! Nada!** Aluno que a gente conhecia, que sabia ler, que sabia escrever, que tinha conhecimento, não fizeram nada, **só acertaram o nome deles**. Daí quando eles entregaram a folha para nós foi um choque muito grande. E eu tinha preparado boa parte do material, **eu tinha certeza de aquilo ali ia dar certo**. E aquilo ali foi um choque pra mim, porque eu disse assim “eu ia conseguir fazer aquilo ali”, mas eu não me coloquei na idade, na cabeça dos alunos. Quando eu levei meus questionamentos pra (nome da professora), que era nossa supervisora na época, “por que não tinha dado certo? Se nós tínhamos mostrado o material pra ela, ela sabia o que nós estávamos fazendo!”. Ela disse assim: “**eu deixei vocês fazerem, mas eu sabia que não ia dar certo**”. E nós questionamos, “**mais por que tu deixou nós trabalharmos duas semanas em cima de uma coisa que não ia dar certo?**”. E ela explicou, “vocês também têm o que aprender, nem sempre o sujeito que está ali na sala de aula, agindo de maneira, respondendo de uma maneira, quando tu tira ele daquele ambiente, se vocês levarem para outro ambiente, daí vocês dizem assim ‘vou fazer um teste contigo’, o sujeito não vai responder da mesma maneira, e se eu dissesse isso vocês não iriam acreditar, **vocês tinham que passar por isso pra acreditar**”. Eu fiquei magoada com ela, por ela não nos ensinar que nem eu achava que tinha de ser, naquela linearidade assim, primeiro aprender o certo de depois fazer, mas ela nos deixou tropeçar, daí nós voltamos a estudar, a analisar essa situação, mas daí foi muito interessante, porque **depois nas práticas que se seguiram, por várias vezes a gente fez essa sondagem**, e sempre que eu ia preparar alguma coisa eu pensava assim “**não aquilo lá eu não posso fazer mais**”. Foi muito bom, foi muito bom. Inclusive essa semana nós começamos a fazer as sondagens de novo, as novas bolsistas disseram: vamos fazer uma provinha! **Daí eu disse “não falem em prova, prova não funciona!”**. Foi muito bom, porque se eu não tivesse passado por aquilo ali, talvez se a (nome da professora) só tivesse dito não façam que não vai dar certo, em algum momento eu ia tentar fazer. Então aquilo ali foi uma coisa que me marcou bastante: Não falem em prova na escola!

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

“Então aquilo ali foi uma coisa que me marcou bastante: Não falem em prova na escola!”. A prática vivenciada pelo grupo de pibidianos, ao ser analisada junto com a professora supervisora, aquela com status de *expert* da prática docente, resultam em verdades, valores e comportamentos que participam da constituição desses sujeitos enquanto docentes, determinando o que pode e o que não pode ser feito enquanto professor/a dos anos iniciais.

Para Foucault (2004), a condução da conduta e a constituição de si está implicada na relação que o sujeito estabelece com as regras e valores que lhe são propostos; nas palavras do filósofo:

[...] designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que modo, e com que margem de variação ou de transgressão, os indivíduos ou grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo, que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles tem consciência mais ou menos clara. (FOUCAULT, 2004, p. 211).

As técnicas de si são tecnologias que nos possibilitam agir sobre nós mesmos para alcançar um objetivo, que pode ser tornar-me um tipo de mãe, tornar-me professor/a, tornar-me feliz, sempre dentro de parâmetros mais ou menos definidos culturalmente sobre o que é ser mãe, ser professor/a, ser feliz. Rose (2011) afirma que essas técnicas são propostas pelos *experts* da alma para que possamos reconhecer o tipo de pessoa que somos e aquelas que queremos ser, a partir dos modelos propostos.

As técnicas de si ou tecnologias do eu permitem que o sujeito aja sobre sua alma, fazendo com que ele se enquadre, aproxime ao máximo seu modo de ser à determinados modelos. Conforme Ramos do Ó (2007, p. 38), ao tratar das tecnologias do eu, Foucault as compreendia como “um conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, procurando vinculá-lo a uma atividade de constante vigilância e de adequação permanente aos princípios morais em circulação na sua época”.

Dessa forma, as análises realizadas me permitem afirmar que a proposta do Pibid traduz-se num espaço rico de agenciamentos para a condução da conduta docente, entendendo agenciamento a partir de Rose (2011, p. 61) como “localização e conexão de rotinas, hábitos e técnicas dentro de domínios específicos de ação e valor. Em cada agenciamento,

[...] ativam-se repertórios de condutas que não estão limitados pela fronteira da pele humana nem são carregados de forma estável no interior de um indivíduo: eles são antes teias de tensão que,

atravessando o espaço, conferem capacidades e poderes aos seres humanos, capturando-os em híbridos agenciamentos de conhecimentos, instrumentos, vocabulários, sistemas de julgamento e dispositivos técnicos. (ROSE, 2011, p. 62).

A constituição de si, esse tornar-se professor/a, ocorre em meio ao que se aprendeu na licenciatura, ao que se observou e viveu nas práticas de iniciação à docência, ao que ficou guardado na memória sobre a docência e o ser professor/a, ser aluno, sobre a escola, desde aquilo que o sujeito tomou para si e o que refutou. Tudo isso permeia o processo de objetivação e que, em conflito com as problematizações realizadas a partir das propostas de reflexão das práticas observadas, possibilita a incorporação e/ou transformação de valores, operando na condução da conduta das licenciandas, constituindo suas subjetividades. Vejamos nos excertos abaixo mais algumas características dessa docência tomada como modelo pelos pibidianos:

Aprendi com as professoras que convivo, **a valorizar o aluno e a potencializar ao máximo seus conhecimentos. Pois, para mim o bom professor(a) é aquele(a) que desperta no aluno o desejo de aprender.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Diário de Campo - Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Sim uma mais recente de uma professora onde conheci através do projeto PIBIDI, **acredito me inspirarei muito nela para minha constituição profissional como professora. Criativa, acolhedora, uma eterna aprendiz, aberta para idéias novas, sempre disposta, procurava sempre estar se aprimorando, estava atualizando e não esquecia a importância que o tradicional também proporcionava, me inspiro muito nela. Minhas memórias positivas, elas interfere em minha formação porque quero ser uma professora que realiza o que gosta e consegue ter um retorno positivo, pelo seu esforço.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Diário de Campo - Bolsista 7 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O estudo sobre as técnicas de si possibilita-nos compreender os modos pelos quais se dá o processo de constituição do sujeito. Contudo, esse processo não ocorre de modo linear. Não é um processo mecânico nem se dá, pura e simplesmente de forma igual para todos, pois implica os modos como cada um opera sobre si mesmo em seu contexto de ação.

É inegável, porém, a produtividade das técnicas de si no tocante à constituição de modos de ser do sujeito. É por meio de diferentes matrizes de experiência, matrizes de saber-poder-ética, que nos constituímos e somos

constituídos ao longo da vida. Existe, portanto, um sujeito pibidiano, aquele que podemos ler nas práticas analisadas e nos discursos circulantes, aquele sujeito de uma formação docente enquanto matriz de experiência. Embora esses processos de constituição de si sejam extremamente produtivos para instituir modos de ser, conduzir a conduta, orientar e modular as escolhas de indivíduos que, passaram a fazer a experiência de si mesmos enquanto docentes, ao fim e ao cabo, não vamos encontrar sujeitos idênticos, mas aspectos comuns nos modos de conduzir-se, nos modos de ser docente.

A subjetivação se dá por meio de complexas redes onde se conectam verdades, modelos, poderes e forças, valores e princípios encontrados nos diferentes contextos culturais pelos quais passamos ao longo da vida. Portanto, os efeitos sob os nossos modos de ser, as subjetividades que nos formam e conformam são sempre provisórias, instáveis e contingentes.

Analisar as práticas de iniciação à docência buscando compreender como os sujeitos pibidianos estão constituindo a si mesmos, enquanto docentes dos anos iniciais da educação básica brasileira foi um dos movimentos realizados nessa tese. Num segundo movimento, tentei mapear os efeitos da matriz de experiência que conforma as práticas de iniciação à docência no Pibid-Unisinos-Pedagogia, tomado como campo possível para ler o Programa Pibid e que está a fabricar modos de ser docente.

Nietzsche, em um de seus discursos de *A Genealogia da Moral* (2009), discorre sobre a fabricação do ideal. O filósofo chama a atenção para o fato de que o modelo ideal não tem origem, mas é inventado, produzido por uma série de mecanismos.

As verdades sobre a docência que circulam no Pibid-Unisinos-Pedagogia projetam um modelo de professor/a ou de docência que não existe como real, mas em potência e que serve de referência para as práticas de si de que participam as licenciandas. Esse modelo é perseguido pelos pibidianos, que buscam atingi-lo para transformar seus modos de ser. Sobre a tensão causada a partir desse modelo de docência e os modos de ser e agir que ele estão sendo constituídos tratarei no capítulo que segue.

PARTE III -

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA:

MODOS DE SER

CAPÍTULO 5 – Subjetividade pibidiana: tecnologização do/a professor/a dos anos iniciais e a produção da docência virtuosa

Tal análise não parte da ideia de que tecnologizar a conduta humana é algo maligno. As tecnologias humanas produzem e enquadram seres humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente possibilitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico. (ROSE, 2011, p.46).

Até o presente momento investi esforços para mostrar que a docência que se produz nas práticas do Pibid pode ser tomada como uma matriz de experiência, considerando a constituição do sujeito que se forja nesse campo tecnológico de conexões entre saber, poder e ética.

Considerando-se que o subprojeto analisado, Pibid-Unisinos-Pedagogia, completou quatro anos de duração até o período de seleção do material analisado e produção dos dados, é possível ponderar que as enunciações apresentadas a seguir fazem parte de uma formação inicial que está a produzir uma formação docente para os anos iniciais da escola básica com algumas características peculiares. A essa docência constituída nas práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia, chamei de docência virtuosa.

O conceito de docência virtuosa que emergiu do exercício analítico da presente tese expressa a junção de dois outros conceitos, qual sejam, virtual e virtuoso, ambos com o mesmo radical. *Virtu* é a capacidade de agir corretamente diante de uma situação, o radical *virtus* significa força, potência. (BLACKBURN, 1997).

O termo virtual expressa a ideia de algo existente em potência, que não pode ser visto tal qual, mas como algo ou coisa que está por vir a ser. O virtual, nesse sentido, não pode ser entendido como o oposto ao real. O virtual carrega uma potência do vir a ser, enquanto o real já é, o virtual seria a existência em potência do que vem a ser.

Do latim medieval *virtualis* e do latim clássico *virtus*, significam força de espírito, ânimo, amor e prática do bem, que tem virtudes. O virtuoso é um técnico bem formado e competente, um *performer*, aquele que apresenta bom desempenho. A pessoa virtuosa é aquela que produz efeitos e tem predisposição

firme para o bem, apresenta eficácia, que tem força, que tem capacidades. Mas as virtudes são “invisíveis”, somente são identificáveis no âmbito das ações dos indivíduos, no âmbito da prática, no conjunto perceptível de suas ações.

Ao desenvolver esse argumento, apresento algumas verdades construídas nas relações que os pibidianos estabelecem, consigo e com o outro, a partir das práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid-Unisinos-Pedagogia. Na realização do exercício analítico, tratou-se de encontrar e segregar positivities dos discursos, inventando uma organização outra a partir dos sentidos produzidos, na tentativa de mostrar os efeitos da matriz de experiência na constituição de certos modos de ser docente.

Resultados indicam uma *matriz de experiência docente* sustentando um trabalho ético, com efeitos na produção da *subjetividade pibidiana*, que tem como alvo um vir a ser virtuoso. Dessa forma, institui-se uma verdade ética em que se pode fundamentar o sujeito em seu processo de tornar-se professor/a, modificando seus modos ser e agir, pois, para tornar-se professor/a, é preciso fazer parte de uma coletividade específica: a docência virtuosa.

Apresento nas seções a seguir três blocos que representam os modos de ser identificados no exercício analítico, os quais conformam a subjetividade docente pibidiana. Como expliquei anteriormente, esses modos de ser docente colocados em ação ou acionados a partir de uma matriz de experiência, funcionam como *modus operandi*, como uma maneira de agir, de executar, de viver a docência, conforme determinadas prescrições e procedimentos, como se fossem códigos de conduta profissional. Embora apresentados de forma separada, esses modos de ser não se mostram de maneira dissociada; eles se atravessam e se complementam, implicando a tomada de decisão para o agir da docência virtuosa.

5.1 Modus COMPROMETIDA: das antropotécnicas à incorporação do *self training*

Se há um valor que parece acima de qualquer censura, em nosso confuso clima ético atual, é o do self e os termos que circulam ao seu redor: autonomia, identidade, individualidade, liberdade, escolha, satisfação. [...] Essa ética do self livre e autônomo parece apontar para algo fundamental nos modos como o homem e a mulher vieram a entender, experienciar e avaliar a si mesmos, suas ações e suas vidas. (ROSE, 2011, p.11).

É inegável que as tecnologias têm afetado os processos de constituição das subjetividades contemporâneas. As câmeras digitais, por exemplo, possibilitaram a proliferação de novas formas de construção do eu nas redes sociais. Por sua vez, as redes digitais, como o *Facebook*, têm alterado sobremaneira as formas de agrupamento e organização social, servindo a diferentes propósitos, desde reencontrar amigos até a organização de manifestações de massa, onde muitas vezes imperam interesses individuais e até contraditórios.

Em tempos de individualidade, de exacerbação das identidades, de campanhas de *marketing* onde imperam as fotos *selfies* na fabricação da indústria do desejo, da superexposição da imagem na internet exercendo o poder do eu, como produzir subjetividades alicerçadas em verdades tais como comprometimento, responsabilização, colaboração, cooperação? Como transformar diversos licenciandos recém chegados à universidade e professores de diferentes escolas públicas num grupo em que possam trabalhar, estudar, conviver e aprender juntos?

Como vim argumentando ao longo desta tese, um *ethos* foi instaurado no âmbito do projeto Pibid-Unisinos instituindo uma cultura de compartilhamento, de responsabilidade, de parceria e de coletividade. Esse *ethos* foi condição de possibilidade para a constituição do sujeito pibidiano, cujos modos de ser pretendo mostrar nesse capítulo. Para a constituição da subjetividade pibidiana foi preciso que uma formação alicerçada numa “ética do self” (ROSE, 2011) fosse desenvolvida no âmbito do projeto analisado. Uma formação com vistas à autocondução do sujeito. Assim, arrisco afirmar que as práticas de iniciação à docência do Pibid estariam a instaurar uma cultura de *self training* na formação inicial de professores.

A partir dessas ideias, retorno ao título da seção para explicar o uso que estou fazendo de *self training*. A escolha por manter no título a expressão inglesa *self training* deu-se pelo frequente uso que é feito dela no Brasil, associado à cultura do cuidado e cultivo do corpo, sendo, portanto, mais significativa para este trabalho do que o uso da tradução, qual seja, “treinador pessoal”. Assim, mantive a forma em inglês, que, no contexto desta tese, pode ser traduzida como treinador do self, ou se preferirmos, treinador do eu.

Pelas práticas de ascese que fazem parte do trabalho ético identificado no Pibid-Unisinos-Pedagogia, descritas no capítulo anterior, o pibidiano é levado a um estado tal que podemos chamar de incorporação do *self training*, em outras palavras, o pibidiano “engole a figura do mestre”, ou seja, a partir das verdades incorporadas sobre a docência passa a exercitar-se repetidamente para desenvolver habilidades docentes numa perspectiva de autoregulação da conduta. Atingir esse estado é tornar-se sujeito de si mesmo a partir de certos princípios éticos para o cuidado de si, é ser dotado de condições para exercer sua autocondução e autoformação.

As verdades sobre a docência que circulam entre os pibidianos projetam um “modelo” de professora virtuosa ou de docência virtuosa (matriz de experiência) que não existe como real, mas em potência e que serve de referência para os exercícios de si realizados pelas licenciandas. Esse modelo é perseguido pelas licenciandas, e nele elas buscam espelhar-se para transformar seu modo de ser, moldando sua conduta com base em determinadas virtudes associadas à docência.

Segundo Aristóteles (2002), as virtudes não são dadas desde sempre, como algo da natureza; elas implicam no hábito de praticá-las e são adquiridas no exercício. Na repetição de ações e atividades praticadas de acordo com certo raciocínio. O hábito dessas práticas mantem e atualiza o “agir virtuoso”. Para o filósofo, esse agir cotidiano resultaria em felicidade, a recompensa da virtude.

Posto que a maneira como os pibidianos se portam, agem, se vestem, se expressam, diz muito sobre a sua docência, sobre o seu modo de viver a docência, esses exercícios realizados sobre si estão implicados no cuidado de si, resultando na capacidade de autocondução ou autoformação do sujeito. Os exercícios ou técnicas de si levam o pibidiano a relacionar-se consigo mesmo, a ocupar-se de si (modificando seu comportamento e atitudes) a partir de determinadas operações que realiza consigo mesmo.

Para viver a docência virtuosa como uma forma de vida, a licencianda é levada a estabelecer com a docência uma relação amorosa que envolve cuidado consigo e com os outros. Esse cuidado se si e dos outros, por sua vez, requer comprometimento. Para tornar-se professor/a é preciso ser COMPROMETIDA.

A palavra *comprometimento* tem origem no termo em latim *compromissus*, que indica o ato de fazer uma promessa recíproca. (BLACKBURN, 1997). Assim,

comprometimento é sinônimo de compromisso e requer envolvimento e responsabilidade da parte de quem se compromete. Em um relacionamento amoroso, por exemplo, é importante haver comprometimento de ambas as partes envolvidas. Comprometer-se com algo em comum implica num esforço para que as coisas funcionem da melhor forma possível. No âmbito interinstitucional, a partir do Pibid, houve um compromisso firmado entre universidade e escola, o que acarretou corresponsabilização na formação dos/as futuros/as professores/as brasileiros/as. Dessa relação, nasce o sujeito pibidiano, o sujeito da docência virtuosa. Vejamos, na fala a seguir, a ênfase no compromisso com a mudança da educação, compromisso que é colocado no pibidiano:

Não há meio pibidiano. Pibidiano é por inteiro - ou é, ou não é. Trata-se de um compromisso muito sério e importante de transformação da educação, mudança que começa por nós.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Fala coletada em evento Pibid-Unisinos, fevereiro 2012.

Ao tornar-se pibidiano o sujeito assume o compromisso de transformação da educação e para transformar a educação, conforme enfatizado no excerto, é preciso primeiro transformar-se. Para transformar-se em um/a professor/a amoroso/a, cuidadoso/a, dedicado/a, responsável e comprometido/a é preciso que se realize um trabalho sobre si.

O trabalho sobre si implica uma espécie de treinamento, de repetição de determinadas práticas, aquisição de certos hábitos que levam a moldar as atitudes, bem como o cultivo de talentos para se autoaperfeiçoar. A esse conjunto de técnicas, de caráter ascético, conforme tratei no capítulo anterior, Sloterdijk (2012) chamou de "antropotécnicas": técnicas de constituição ou criação do humano, uma prática para a construção de si. Nas palavras do autor, "qualquer operação que se obtém para melhorar as habilidades de atuação para a próxima execução da mesma operação, seja declarada ou não como exercício" (SLOTERDIJK, 2012, p. 17, tradução minha), ou seja, uma série de procedimentos ou exercícios que, por meio da prática ou do hábito, resultam em autoaperfeiçoamento. Sloterdijk (2012) explica que diferentes atividades, especialmente as ritualizadas e dadas a repetição - realizadas pelas pessoas, quase sempre, por livre escolha -

funcionam como ferramentas ou instrumentos que moldam o próprio sujeito, modificam-no, criam-no.

Conforme Foucault (2004b), para mudar-se é preciso estabelecer consigo mesmo relações de diferenciação, de criação. Nesse sentido, para que esse tipo de relação se estabeleça há que se dispor de parâmetros de diferenciação. Aqui é possível aludir novamente às ideias de Sloterdijk (2012, p. 99), quando o autor afirma que os exercícios que fazemos sobre nós mesmos o fazemos porque “sentimos uma ‘tensão vertical’”. Essas tensões seriam causadas por diferenças norteadoras facilmente identificadas nas mais diversas culturais, tais como, a diferença entre sagrado e profano, vencedor e derrotado, a nobreza e a plebe e, para trazer exemplos oriundos dos estudos foucaultianos, normal e anormal, louco e lúcido, etc. Conforme o conceito de antropotécnicas de Sloterdijk (2012), essa relação de diferenciação se dá de modo vertical quando um dos polos assume caráter negativo e outro caráter positivo, sendo que um deles, geralmente o de grandeza negativa, passa a ser evitado pelo sujeito e o outro polo torna-se alvo de seus exercícios. Brüske (2011), em resenha sobre a obra *Du musst Dein Leben ändern. Über Antropotechnik* (Sloterdijk, 2009, p. 163)⁷⁹, explica que,

entre esses polos, negativo e positivo, surge uma dinâmica que exerce sobre o homem uma influência orientadora que é, ao mesmo tempo, tensa. Orientadora, porque define claramente a direção a ser tomada, tensa, porque exige do homem um esforço - e permanentes exercícios - para superar um estado dado a favor de uma superioridade ainda não alcançada.

Conforme a análise que venho fazendo aqui, a docência virtuosa está no polo positivo; em contraposição, no polo negativo, está uma docência conformada nas práticas que os pibidianos interditam, refutam, e que para eles não estão alicerçadas nas virtudes que fazem do docente um ser virtuoso. Assim, o pibidiano passa a exercitar-se a partir de recursos e instrumentos que lhe são alcançados em meio às práticas de iniciação à docência (a observação, a escrita de si, a reflexão nos rituais pibidianos, etc).

⁷⁹ A obra *Du musst Dein Leben ändern. Über Antropotechnik* (2009) é a versão original em alemão que, posteriormente, foi traduzida e publicada em espanhol como *Has de cambiar tu vida* (SLOTERDIJK, 2012).

Foi possível identificar que para se autoconduzir no exercício da docência, no seu agir docente virtuoso, a licencianda associa ao ser COMPROMETIDA, principalmente, os seguintes atributos: amorosa, dedicada, responsável socialmente, preocupada, colaborativa, cooperativa, parceira. Observemos nos excertos os atributos vislumbrados pela pibidiana e aqueles que ela refuta no exercício que realiza sobre si para modificar seu modo de ser:

Atualmente, estou ciente do que significa ser professor por estar em contato com o cotidiano escolar. Certamente ainda aprenderei com as experiências futuras. Este é um ótimo Programa para a formação inicial e para a formação continuada, e para **que possa atingir resultados positivos e eficazes, necessita de comprometimento** de todos os bolsistas, como também por parte da Universidade e por parte da escola.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.54).

Eu acho que a **paciência, determinação, persistência, o amor pelos alunos, dedicação, o querer buscar sempre aprender**, eu acho que é isso que elas, as duas, mais passaram assim em termos de **ser professora**.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O que eu aprendi foi [...] a **ter compromisso com a escola**, que foi o que sempre aconteceu e acontece, e a gente **sempre prestar contas das coisas que a gente realizava ou realizou** lá dentro.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] A gente, com o Pibid, aprende muito a **postura de sala, de escola. Tu aprendes a ter responsabilidade**. Claro que a gente tem até aqui na universidade, mas é uma responsabilidade que tu sabes que tu tens que prestar contas.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Um **professor observador, que investiga, que está atento àquilo que o aluno precisa, às necessidades do aluno**, um professor que tem uma postura de professor que está **sempre atento ao aluno**, para perceber aquilo que ele precisa para avançar na aprendizagem.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Mas também eu tive muitas decepções, digamos assim, com professores mais antigos, que eu vi que **não têm mais paciência com o aluno**, principalmente na área da alfabetização e letramento, que não conseguem mais, **não têm aquele amor ao que fazem** e estão ali, que a gente vê que é por uma necessidade financeira, eu acredito...

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Vejo o PIBID como um lapidador daqueles que se permitem essa prática, pois é preciso estudar muito, refletir, ter compromisso com horários, entregas, reuniões, discussões e isso vai além de receber um valor de bolsa auxílio. Tudo isso somado as exigências da formação acadêmica e a vida profissional e pessoal de cada indivíduo. São muitas atribuições que se você não tiver capacidade administrativa e empenho não consegue manter-se no programa.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Considero importante ter persistência, conhecimentos pedagógicos e específicos, vontade de aprender e estudar, postura ética e compromisso com o desenvolvimento dos alunos e da escola em geral.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Percebi a importância do professor, quanto ele nos marca, positiva ou negativamente, entendi que era isso que eu queria para minha vida profissional, mas da maneira correta, responsável e comprometida. Em cada pratica que faço penso nesses dois exemplos e me questiono qual deles quero ser aos meus educando e se algum dia o segundo sobressair o primeiro saberei que é hora de mudar de profissão.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Sim, uma mais recente de uma professora onde conheci através do projeto PIBIDI, acredito me inspirarei muito nela para minha constituição profissional como professora. Criativa, acolhedora, uma eterna aprendiz, aberta para ideias novas, sempre disposta, procurava sempre estar se aprimorando, estava atualizando e não esquecia a importância que o tradicional também proporcionava, me inspiro muito nela. Essas memória positivas, elas interferem em minha formação porque quero ser uma professa que realiza o que gosta e consegue ter um retorno positivo, pelo seu esforço.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 7 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Historicamente, as professoras de anos iniciais, as chamadas alfabetizadoras, são narradas como amorosas, cuidadosas, pacienciosas, atentas às necessidades dos alunos, aquelas que são segundas mães. São profissionais que já foram (são) chamadas de tias (FABRIS, 2007) e que, mais do que competências técnicas, precisam demonstrar afeto pelo aluno.

Ao examinar a feminização do magistério, Louro (2011) mostra-nos que o magistério que tem como alvo as crianças está fundamentado em teorias psicológicas e pedagógicas que ressaltam o afeto como fundamental, fazendo com que o amor passe a fazer parte do ambiente facilitador das aprendizagens.

Se, por um lado, as licenciandas ainda se curvam a essa verdade, por outro, elas ressaltam o envolvimento, a responsabilidade, a preocupação com as necessidades do aluno como essenciais para o trabalho docente. Talvez o que as bolsistas pibidianas estejam nos indicando é que a subjetividade docente é

constituída de outras formas na Contemporaneidade, pois a própria atividade docente foi se transformando.

Biesta (2013, p. 169), a partir de seus estudos recentes sobre educação democrática, propõe pensar a subjetividade no sentido de Arendt. Estritamente ligada a ideia de ação, “a subjetividade tem a ver com a ação, ser um sujeito significa agir”. No sentido de Arendt (2013), uma subjetividade constitui-se quando na relação com o outro existe a possibilidade da ação livre do outro. Não há subjetividade sem a ação do outro, e não há ação no isolamento, pois “só podemos ser sujeitos *em* ação, isto é, em nosso ser com os *outros*”. (BIESTA, 2013, p.181).

Com base nessas ideias, acredita-se que o Pibid se traduz como espaço potente para o engendramento das subjetividades docentes. Ao proporcionar o encontro dos licenciandos com os diferentes sujeitos da escola, a partir das práticas de iniciação à docência, cria condições de possibilidade para essa “ação de uns sobre os outros e com os outros”, a relação de si consigo e com os outros, em seus processos de formação. Vejamos abaixo mais alguns excertos que ilustram as relações estabelecidas no âmbito das práticas de iniciação à docência:

Através dos acompanhamentos em sala de aula, é possível avaliar as práticas que dão certo e as que deixam a desejar; de que maneira devo me apresentar perante uma turma; qual a melhor forma de agir perante problemas que poderão surgir referentes às diferenças sociais, culturais e de etnias entre os alunos; qual a melhor forma de iniciar o letramento e a alfabetização. São muitas as questões que vêm sendo respondidas e são muitos os aprendizados. Afinal, estar em uma sala de aula como aluna é completamente diferente de estar em uma sala de aula tendo como perspectiva tornar-me professora em um futuro próximo. **Não menos importante é participar de um colegiado: o colegiado formado pela totalidade dos professores da escola. Tal experiência oportunizou-me apreender a docência como algo que se constrói e se vive coletivamente.** Mais uma vez, é Nóvoa que nos oferece uma reflexão significativa sobre essa dimensão da docência:

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Tenho aprendido muitas coisas, para o bem e para o mal, **com a minha supervisora aprendo a me importar com alunos, ela enfatiza muito o afeto e o gostar da profissão.** Muitas das suas práticas são consideradas “muito tradicionais”, mas eu não creio que ela esteja disposta a mudar ou a atualizar sua forma de ensinar. Ela me dá muita abertura para que eu possa fazer intervenções e trazer um pouco de “inovação”. É nesse sentido que eu vejo o Pibid como um investimento a longo prazo, pois pelo que tenho observado os professores não estão dispostos a mudar, mas o Pibidiano tem essa vontade, de trazer para a escola coisas atuais que chamem a atenção dos alunos e que ensine de uma forma atrativa.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Como em qualquer ambiente de trabalho, existem pessoas que se dedicam e fazem bem, e outras que estão ali só para cumprir horário. Na escola não é diferente tenho tido a oportunidade de observar várias professoras substitutas, que na sua maioria não tem um planejamento prévio de suas atividades e acabam por não ensinar nada para as crianças. Me indigna quando ouço de muitos professores “você é assim porque está começando” ou “você vai ser professora, se prepara para passar dificuldade, pois o salário é pouco e o trabalho é muito” e por ai vai. Também observo na sala dos professores que ainda tem pessoas que se atualizam que buscam ensinar de uma forma que aluno entenda, e que mesmo com toda dificuldade eles gostam do que fazem.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Eu pretendo ser uma professora atualizada, que usa de recursos disponíveis para fazer a educação acontecer, para isso levo a sério todos os processos de trabalho, leituras e pesquisas a que somos submetidos dentro do PIBID e também dentro do curso de Pedagogia. Como estamos em sala de aula, percebemos em alguns professores uma motivação para fazer o possível para que o aluno aprenda, e sempre participando de conversas produtivas porém também vemos alguns professores já esgotados e cansados, parecem já não mais acreditar e colocam toda a culpa no sistema, tento evitar até conversas com esses professores, pois parece ser contagioso a desmotivação (risos).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Dentro da minha experiência de pibidiana aprendi ainda que a educação vai além da sala de aula e que a responsabilidade social é parte integrante do docente e que pequenos gestos transformam vidas e é imensamente gratificante. Aprendi que todos podem aprender, sejam alunos, pais, professores, bastam dedicar-se e encarar cada dia como uma nova oportunidade de fazer mais e melhor. Posso dizer que ao longo da minha formação somada a experiência do PIBID percebi que o sonho utópico da educação não acontece em larga escala, mas em pequenos movimentos diários e feitos com responsabilidade.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] estar na realidade escolar é melhor forma de se aprender o que é ser professor, participar e poder interferir na realidade e aprender com os acertos e erros, criar e realizar é uma forma essencial de aprender a profissão docente. A partir da experiências que pude vivenciar e observar percebi que alguns jeitos dão ou não certo tem haver com personalidade e autonomia.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 7 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Acredito que na constituição do ser/estar professor a característica mais importante é a responsabilidade, seja com sua formação, seja com sua prática. Vejo muitas pessoas na área da pedagogia por considerarem ser um curso "fácil", sem nenhuma preocupação com as crianças, levando sua formação de modo leviano, formando-se e atuando como professores, mas não gostam de gente, estão apenas considerando como um emprego. Vejo a docência como um modo de vida, deve-se ter a paixão presente em todos os momentos, mas de um modo seguro, abrangente, responsável. É preciso gostar de

desafios e submeter-se a muito estudo e dedicação. Tento seguir essas características embasada em práticas de **outros profissionais dessa área que me motivam e que dão bons exemplos** de dedicação e práticas coerentes. Não é fácil e **muitas vezes me questiono se é preciso doar-se tanto assim**, mas as pequenas recompensas (ex: ver um projeto em andamento que você idealizou gerando bons frutos, **participar de pesquisas e discussões que reflitam e valorizam sua dedicação, etc.**) me fazem dedicar-me mais e mais para uma formação adequada aos desafios que me proponho. **O PIBID moldou meu ser docente.** Sem essa experiência talvez nem estivesse mais ligada a educação, pois o choque da realidade da sala de aula somente lá no final do curso formativo teria deixado tantas questões em aberto somados a aflição de como e porque ensinar que me enviaria a outra esfera educacional ou pior ainda, seria mais um docente insatisfeito e pouco profissional que estão no mercado.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Humana, que não vê apenas um numero na chamada, mas vê um ser humano, que tem necessidades, carências e um contexto social, que deve ser levado em conta. Que gosta do que faz, e tem prazer em ensinar. Que goste de pessoas, a professora deve gostar de se relacionar e de conviver com seus alunos, colegas e escola. Disposição e paciência para não desistir do aluno, e procurar várias formas de ensinar. Responsável com suas atribuições dentro da escola. Como futura professora eu ainda estou constituindo o tipo de docência que pretendo colocar em prática, mas **essas características são primordiais para o exercício da docência**, e as experiências tanto na graduação quanto no Pibid contribuem para essa constituição.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

As análises realizadas indicaram que os sujeitos pibidianos constituem seus modos de ser professor/a a partir das relações estabelecidas, consigo e com o outro (colegas pibidianos, professores/as, professor/a supervisor/a, coordenador/a) ao participarem das práticas de iniciação à docência instauradas pelo Programa na articulação entre a universidade e a escola. Nos excertos observados anteriormente foi possível perceber as tensões causadas pelas diferenciações que se dão no âmbito dessas relações. Observemos:

Antes de ser pibidiana acreditava que "dar" aula era uma coisa natural, fácil, depois dessa experiência percebi que há a necessidade de observação, planejamento e **responsabilidade na prática docente.** Passei a dar um valor de **responsabilidade social** à educação e á prática docente que acredito que somente o curso de Pedagogia não conseguiria **impregnar na minha formação.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Me sinto em constante processo de aprendizagem, **acredito que nas relações com professores, alunos e/ou funcionários da escola estamos sempre aprendendo, também por conta do PIBID acabamos estreitando relações com alguns professores da Unisinos.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

As experiências que tive com as duas professoras supervisoras do programa trouxeram aprendizagens, porém com uma delas houve maior produtividade para os dois lados. **Houve um trabalho mais interessante porque existia uma relação mais horizontal entre professora supervisora e aluno bolsista.** Estávamos abertos para aprender, por isso compartilhávamos conhecimentos que qualificavam o trabalho na escola e também nossa formação enquanto profissionais.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Os trechos extraídos do material analítico evidenciam que algumas verdades que permeiam as práticas de iniciação à docência vêm produzindo uma subjetividade pibidiana atravessada por modos de ser docente implicados no comprometimento e na responsabilização. As falas dos pibidianos nos mostram o quanto essas verdades em torno de uma docência comprometida estão associadas à ideia de uma professora responsável socialmente. Vejamos mais alguns excertos:

Acredito que na constituição do ser/estar professor a característica mais importante é a responsabilidade, seja com sua formação, seja com sua prática. [...] Vejo a docência como um modo de vida, deve-se ter a paixão presente em todos os momentos, mas de um modo seguro, abrangente, responsável. É preciso gostar de desafios e submeter-se a muito estudo e dedicação. Tento seguir essas características embasada em práticas de outros profissionais dessa área que me motivam e que dão bons exemplos de dedicação e práticas coerentes. [...] O PIBID moldou meu ser docente.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Considero importante ter persistência, conhecimentos pedagógicos e específicos, vontade de aprender e estudar, **postura ética e compromisso com o desenvolvimento dos alunos e da escola em geral.** [...] Nesse sentido, **o Pibid foi um espaço que muito colaborou no desenvolvimento das características citadas anteriormente. As conversas e reuniões com os outros bolsistas (acadêmicos, supervisoras, coordenadores) resultaram em qualificação de nossa formação - por permitir o desenvolvimento da escrita acadêmica, por reafirmar os compromissos da profissão docente - e das ações desenvolvidas na escola, como, por exemplo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por nós acadêmicos bolsistas com as professoras regentes de turmas.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Esperamos que os egressos da Pedagogia que passarem pelo Pibid sejam melhor instrumentalizados para o trabalho docente, cujo centro está no ensinar, e **sintam-se comprometidos com um modelo de escola que seja capaz de garantir a aprendizagem de nossas crianças, sobretudo aquelas das classes menos favorecidas social e economicamente.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista com Coordenador(a) do Projeto Pibid-Pedagogia, outubro 2012.

Percebi a importância do professor, quanto ele nos marca, positiva ou negativamente, entendi que era isso que eu queria para minha vida profissional, mas da maneira correta, responsável e comprometida.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] Vejo o PIBID como um lapidador daqueles que se permitem essa prática, pois é preciso estudar muito, refletir, ter compromisso com horários, entregas, reuniões, discussões e isso vai além de receber um valor de bolsa auxílio. Tudo isso somado às exigências da formação acadêmica e a vida profissional e pessoal de cada indivíduo. São muitas atribuições que se você não tiver capacidade administrativa e empenho não consegue manter-se no Programa.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 8 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Esses modos de ser docente que, num primeiro momento, nos parecem “longe de qualquer suspeita” merecem ser olhados com maior cautela, participando de um exercício de estranhamento das verdades que os atravessam.

Nesse sentido, Masschelein e Simons (2013, p. 141) criticam a “pressão da responsabilidade” identificada na profissionalização docente. Defendem a ideia de que essa pressão torna os professores meros prestadores de serviço e explicam que “aquele que está a serviço de algo ou alguém [...] é alguém guiado pela demanda”. (2013, p.142). Para os autores, o perigo está quando o mercado de trabalho ocupa a centralidade e a questão da qualidade passa a ser a medida, fazendo com que “uma cultura da prestação de contas seja criada”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 142).

Corroborando essas ideias, Silva (2014), em análise aos processos de formação contemporâneos, afirma que “[...] diferentes regimes de individualização das responsabilidades coletivas são colocados em cena para a produção de novas subjetividades - mais interativas e flexíveis, por um lado, e mais inclusivas e democráticas, por outro”. (2014, p.404).

Tendo em vista a discussão apresentada, acredita-se na importância de problematizar as verdades implicadas na matriz de experiência que sustenta as práticas de iniciação à docência de que participam os pibidianos e o uso que esses sujeitos fazem dessas verdades na relação consigo e com os outros em seu processo de formação. Trata-se de problematizar a naturalização de atributos como “comprometimento” e “responsabilização”, tão caros à educação contemporânea, no âmbito das racionalidades que sustentam essas verdades. Talvez o que os

sujeitos pibidianos estejam indicando é que outras subjetividades docentes vêm sendo constituídas na Contemporaneidade e para as quais precisamos atentar.

Observou-se nos documentos que existe um grande investimento no sentido da integração e articulação da universidade com a escola, ficou claro que os pibidianos não possuem apenas a incumbência de movimentar as escolas, mas também as suas licenciaturas, motivando seus colegas a participar das atividades de formação desenvolvidas pelo Pibid.

Os enunciados mapeados indicam esforços para a produção de uma docência ativa, em constante movimento e que trabalha em colaboração⁸⁰. Foi possível perceber que as ideias sobre colaboração permeiam grande parte das narrativas. Parece muito significativa essa marca da ideia de trabalho colaborativo para a docência, expressa nos próprios documentos do Pibid, que se mostrou potente nos *blogs* e agora identifico nas falas dos sujeitos pibidianos. Conforme inferi em outro lugar, “essas práticas buscam romper com a lógica do isolamento e do individualismo, evidenciando a capacidade de compartilhar com o outro e, geralmente, com o coletivo”. (FABRIS; OLIVEIRA, 2011).

A partir de realização de entrevistas narrativas, também foi possível perceber na fala dos licenciandos uma acentuada valorização do trabalho em grupo, das relações com o outro, da colaboração, da partilha, da coletividade. Observemos os excertos a seguir:

Trabalho em grupo, tivemos muitas vezes trabalho em grupo. Trabalho em equipe, [...] até a gente montou uma peça de teatro em que todas nós participamos, ficou bem legal, em uma aula inaugural para os alunos de primeiro ano. E, assim, o quanto é bom trabalhar unido, o quanto é importante, não é nem bom, é importante! **O trabalho sai bem melhor se tu trocates experiências, se tu trabalhares com... Unido com o teu colega, em equipe mesmo.** Eu acho que o que elas me passaram foi isso.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

É fundamental falar dos problemas e das dúvidas em diálogo aberto com alguém mais experiente, com partilha e colaboração mútua.

⁸⁰ Por ocasião da escrita de artigo, “Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de *blogs* do PIBID-CAPES” (OLIVERIA; FABRIS, 2011), ao realizar análise de *blogs* do Pibid identificou-se a forte presença da colaboração e da cooperação nas práticas de iniciação à docência visibilizadas na Internet, sobressaindo-se a ideia de colaboração. Para os propósitos do artigo não foi interesse diferenciar os conceitos de colaboração e de cooperação, assim como nessa tese também não me deterei a essa questão, deixando assim uma possibilidade para desdobramentos futuros.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.58).

Afinal, estar em uma sala de aula como aluna é completamente diferente de estar em uma sala de aula tendo como perspectiva tornar-me professora em um futuro próximo. Não menos importante é participar de um colegiado: o colegiado formado pela totalidade dos professores da escola. Tal experiência **oportunizou-me apreender a docência como algo que se constrói e se vive coletivamente.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Essas recorrências sobre *trabalho em parceria, em colaboração, trabalho conjunto, partilha e participação da comunidade* que foram identificadas nas narrativas dos licenciandos sobre as práticas de iniciação à docência do Pibid “apontam para redes de relações que visam estabelecer as condições de possibilidade para um trabalho pedagógico colaborativo”. (FABRIS; OLIVEIRA, 2011, p.8).

Talvez a parceria entre universidade e escola já imprima no Programa essa marca da partilha. Essas práticas pedagógicas com uma dimensão colaborativa e que incitam para um trabalho coletivo colocam em operação mecanismos de subjetivação para a produção de uma docência específica a partir de “arranjos entre práticas modernas e contemporâneas para a produção das subjetividades, cujos efeitos dependem dos sentidos dados e da operação de outros mecanismos operados em conjunto sobre os sujeitos”. (MENEZES, 2011, p.41).

Em seus estudos sobre formação de professores, Nóvoa (2011a, s/p) defende alguns princípios como fundamentais para esse processo, entre eles, está “valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão”. De forma recorrente encontrei nos materiais relatos das bolsistas sobre sentarem juntas para fazer o planejamento de suas ações. Vejamos exemplo abaixo:

Como já mencionei em outras respostas são vários processos que nos tornam professores, aposto muito no PIBID, enquanto formador de docentes, porque ele possui um processo que acredito ser correto nas atitudes de professores, por exemplo quando chegamos como bolsistas o que fazemos é observar e reconhecer o espaço escolar, colegas e alunos, **depois de observações sentamos em grupo e fazemos o planejamento, só depois aplicamos ele aos alunos, e ainda após esse processo sentamos novamente em grupo e também fazendo reflexões individuais, do que alcançamos com aquele trabalho que foi feito com os alunos, se não alcançamos também discutimos melhores recursos e abordagens.** Acho um ponto negativo nas escolas em geral a que o PIBID chega, a postura dos

professores, pois sempre nos olham como se fossemos apenas atrapalhar o processo deles, enquanto na verdade estamos ali para colaborar.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O roteiro para o planejamento das práticas de iniciação à docência foi proposto pela coordenação do subprojeto. Segundo relato das bolsistas no material analisado, a construção do planejamento e a execução do mesmo seguindo as etapas estabelecidas, era realizado de modo colaborativo. O ponto de partida era aquilo que havia sido observado pelas bolsistas nas turmas em que iriam atuar ou informações que coletavam através de diferentes recursos. Essas informações são chamadas por elas de diagnóstico. Observemos o roteiro seguido pelas licenciandas a partir do planejamento de uma das bolsistas:

PLANEJAMENTO OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO/2013 (NOME DA BOLSISTA) -

DIAGNÓSTICO: As atividades da professora regente da turma do terceiro ano (XXX) neste período estão voltadas para a construção de poesias com a finalidade de despertar o gosto literário por esse tipo de leitura. Acompanhando a rotina da turma percebi **espaço para intervir nesse processo** incluindo a digitação das poesias trabalhadas, sejam de autores conhecidos, sejam dos próprios alunos. Num segundo momento foi possível perceber a **necessidade de trabalhar o sistema monetário com atividades lúdicas e próximas da vivência dos alunos para prepará-los para inserção na sociedade capitalista.**

OBJETIVOS: *Desenvolver escrita livre e orientada na construção de poesias; *Ampliar capacidades cognitivas e apreciativas quanto à leitura; *Desenvolver habilidades de trabalhos em grupos, cultivando a capacidade de comunicação e resolução de conflitos; *Introduzir atividades que colaborem com a compreensão e uso do sistema monetário vigente.

METODOLOGIA: A partir das construções de poesias durante a rotina da turma segundo a orientação da regente e com a colaboração desta bolsista, **encaminhar os alunos ao espaço virtual multimídia (EVAM)** para que aprendam digitar. Nesse processo deverão serem trabalhados textos já publicados e criação própria dos alunos a partir de temas geradores. Na matemática serão trabalhados problemas do dia a dia com o uso do sistema monetário, **o propulsor será a mudança da fachada da escola, com visita ao local, calculo de custo dos materiais necessários, mão de obra, etc.** será montado uma loja de tintas e materiais na sala pelos alunos para que vivenciem a experiência de compra, venda e valor do dinheiro, resultando no registro deste processo.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Ler poemas e poesias bastante conhecidas para a turma e trabalhar com eles o processo de construção destas. Incentivar a escrita livre de versos individuais e em duplas. Promover trabalhos artísticos baseados nas poesias lidas e escritas. Desenvolver o gosto pela leitura com intuito de formar novos leitores. Trabalhar o sistema monetário através de atividades da vida real dos alunos, promovendo o uso de dinheiro (de brinquedo) para resolver os problemas propostos.

AValiação: O processo avaliativo é cumulativo das atividades propostas pela regente e por essa bolsista, percebendo se foi possível desenvolver o gosto e a compreensão do tipo de leitura proposta (poesias). Na área matemática avaliar a capacidade de calculo e aproximação da vida cotidiana dos envolvidos no referente ao uso do dinheiro. **Perceber**

como se dá as atividades em grupo, em duplas e/ou sozinho no período das duas intervenções.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro de Planejamento em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia.

Esse exercício de observar-planejar-fazer é repetido constantemente pelas bolsistas em suas práticas de iniciação à docência, fazendo parte da rotina de ações das licenciandas.

No livro *Você tem que mudar sua vida!* Sloterdijk (2012) enfatiza a repetição como meio utilizado pelo homem para dar forma a própria vida através de rituais, mais ou menos conscientes, compostos pela repetição de exercícios práticos. Esses exercícios são utilizados com o propósito de atingir uma certa performance. Nesse sentido, o autor explica que fazer e repetir em francês, *faire et répétition*, são termos que convergem, “E é exatamente sobre essa convergência que se concentra o trabalho da antropotécnica”⁸¹. Ao buscar a tradução dos termos em francês, conforme pista deixada por Sloterdijk, encontrei entre os significados para a junção dos termos, o sentido de currículo, em francês, *recommencer*. Então fazer repetidamente é, pois o caminho feito para construir-se, constituir-se, formar-se. Repetir é seguir esse caminho insistentemente até o ponto de chegada, até atingir a forma esperada, prometida, vislumbrada. Qual é o currículo proposto para que a pibidiana possa assumir a forma da docência virtuosa? Quais são as verdades que conformam o caminho a ser percorrido? Com a ideia de um sujeito docente que se constitui na repetição OBSERVAR-PLANEJAR-FAZER seguimos para a próxima seção.

5.2 *Modus* TÁTICA: sobre uma ética do saber-fazer como estratégia de enfrentamento docente

É talvez nesta série de empenhos para reconstituir uma ética do eu, nesta série de esforços, mais ou menos interrompidos, imobilizados em si mesmos, e nesse movimento que hoje nos faz referir-nos sem parar a essa ética do eu, sem jamais dar a ela conteúdo algum, que me parece ser preciso suspeitar de certa impossibilidade de constituir na atualidade uma ética do eu, quando na realidade, sua

⁸¹ Conforme reportagem “Os imperativos do filósofo alemão Peter Sloterdijk”, de Marco Dotti, publicada no jornal italiano *Il Manifesto*, em 28 de junho de 2009. A tradução é de Benno Dischinger publicada pelo Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-antteriores/23668-os-imperativos-do-filosofico-alemao-peter-sloterdijk>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

constituição é uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, isso se é certo, depois de tudo, que não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político que na relação de si consigo. (FOUCAULT, 2002, p. 246).

As narrativas das licenciandas identificadas nos materiais analisados, especialmente as encontradas no Caderno de Experiências, evidenciam um conjunto de verdades envolvidas com o tornar-se professor/a. A docência dos anos iniciais da educação básica brasileira vem sendo produzida a partir de práticas centradas em observar, planejar e fazer.

Numa leitura aligeirada dessa afirmação poderíamos concluir que os verbos *observar*, *planejar*, *fazer* são comuns ao exercício da profissão docente. Contudo, essas práticas não estão dissociadas de uma matriz de experiência que está a constituir modos de ser docente que precisam ser pensados, problematizados. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 187), “[...] pessoas sabem o que fazem; freqüentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que elas não sabem é o que faz aquilo que fazem”. Nesse sentido, é preciso atentar para o que estamos a fazer, e a fazer repetidamente, pois, esse fazer, ao mesmo tempo que nos revela, também nos constitui.

É possível inferir que as práticas de iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia vêm instituindo uma verdade ética na qual pode fundamentar-se o sujeito em seu processo de tornar-se professor/a: uma ética do saber-fazer, do fazer bem feito. Talvez seja possível afirmar que essa ética do saber-fazer é resultante de um esforço para desconstruir com a dicotomia teoria e prática, presente não somente na fala das bolsistas, como também no âmbito da Pedagogia e da formação de professores no Brasil, conforme mostram pesquisas como as de Gatti et al (2010).

Para tornar-se professor/a no Pibid-Unisinos-Pedagogia, a licencianda necessita ser TÁTICA. Segundo o *Dicionário Houaiss* (2013), tático é aquele que está treinado, que possui um treinamento intensivo e está preparado para desenvolver técnicas operacionais. Em algumas forças policiais brasileiras, *tático* é o nome dado a um grupo de operações especiais composto por policiais dotados de conhecimentos teóricos e práticos para o planejamento, emprego e comando de uma tropa em ação. Fazer uma analogia da professora tática com o policial de um

grupo de operações especiais pode ajudar-me a ilustrar os modos de ser da professora tática observados nas práticas de iniciação à docência.

A professora tática é aquela dotada de condições técnicas para observar, planejar e fazer o que tem que ser feito para a aprendizagem de seus alunos. Esta professora diz que a reflexão faz parte do seu agir, bem como ressalta ter uma postura investigativa. É preciso estar atenta a todos e a cada um de forma minuciosa, detalhista, o que somente pode fazer uma professora investigativa.

Segundo Biesta (2012), uma professora necessita saber lidar com evidências científicas e ter capacidade de análise ou julgamento para decidir sobre o que fazer em determinada situação. Para o autor, o currículo com ênfase em competências está tornando os professores apenas capazes de fazer, mas não capazes de analisar o que (e por que) fazer em determinada situação. Nesse sentido é pertinente também aludir ao que diz Nóvoa (2007):

a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. (NÓVOA, 2007, p. 14).

As licenciandas refutam as práticas docentes ditas “tarefeiras”, pautadas apenas em “folhinhas” desconectadas de um fazer estratégico que, segundo as bolsistas, deve compor o agir docente. A expressão *intencionalidade pedagógica* também aparece nesse sentido do fazer estratégico da professora. Vejamos os excertos abaixo:

No primeiro ano, a professora titular **costumava ela mesma indicar o método com o qual eu deveria alfabetizar**. Eu sempre ficava insegura, pois quando mostrava a ela algum planejamento que gostaria de utilizar, **ela já estava com “folhinhas” preparadas. Isso acabou atrapalhando um pouco minha atuação.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.60).

Tenho aprendido muitas coisas, para o bem e para o mal, com a minha supervisora aprendo a me importar com alunos, ela enfatiza muito o afeto e o gostar da profissão. Muitas das suas práticas são **consideradas “muito tradicionais”, mas eu não creio que ela esteja disposta a mudar ou a atualizar sua forma de ensinar**. Ela me dá muita abertura **para que eu possa fazer intervenções e trazer um pouco de “inovação”**. É nesse sentido que eu

vejo o Pibid como um investimento a longo prazo, pois pelo que tenho observado os professores não estão dispostos a mudar, mas o **Pibidiano tem essa vontade, de trazer para a escola coisas atuais que chamem a atenção dos alunos e que ensine de uma forma atrativa.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Estive presente em algumas aulas do 1º ano com a professora regente em 2011, e em 2012 acompanhei as aulas que essa turma teve com a professora R 2. Atualmente, com o 2º ano, acompanho a professora regente da turma. **Situações e práticas educacionais comprometidas foram identificadas, e algumas eram um pouco deficitárias.** Cada experiência possibilitou constações e reflexões sobre o que se passa dentro de uma escola.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.52).

As atividades desenvolvidas com os alunos **foram planejadas pelo grupo de bolsistas em um processo permanente de discussão e reflexão.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.38).

Entrar em uma turma e observá-la, mas não de um modo geral, e sim cada aluno na sua individualidade, requer atenção e muito interesse, pois é preciso detectar suas dificuldades e seus progressos. Da mesma forma, **é importante observar a professora, pois é nela que nos espelharemos, ou não.** A verdade é que estamos ali para imergir naquele espaço e constatar o que ele vem produzindo, além de nos movimentarmos em busca das respostas de que necessitamos em relação ao processo alfabetizador e em relação às experiências que este nos proporcionará. **Possivelmente, poderemos utilizar o que está sendo aprendido em nossa futura atuação em sala de aula. Caberá a nós selecionarmos os modos válidos para trabalharmos com os estudantes.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.34).

Através dos acompanhamentos em sala de aula, **é possível avaliar as práticas que dão certo e as que deixam a desejar;** de que maneira devo me apresentar perante uma turma; **qual a melhor forma de agir perante problemas que poderão surgir referentes às diferenças sociais, culturais e de etnias entre os alunos; qual a melhor forma de iniciar o letramento e a alfabetização.** São muitas as questões que vêm sendo respondidas e são muitos os aprendizados. Afinal, **estar em uma sala de aula como aluna é completamente diferente de estar em uma sala de aula tendo como perspectiva tornar-me professora em um futuro próximo.** Não menos importante é participar de um colegiado: o colegiado formado pela totalidade dos professores da escola. Tal experiência oportunizou-me apreender a docência como algo que se constrói e se vive coletivamente.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Para compor meus argumentos, escolho trazer para esse espaço mais algumas questões discutidas por Biesta (2012) quando aborda a formação de professores. Em seus estudos⁸², o autor vem propondo uma formação de professores com base no virtuosismo, ou ainda, na capacidade de tomar decisões educacionais sábias que está para além do desenvolvimento de competências. Biesta sugere uma formação centrada em modelos de professores considerados virtuosos. Afirma que estudar o virtuosismo de professores identificados como com certo nível de virtuosidade, seja nas escolas, na literatura, no cinema, etc., seria uma prática importante a ser incorporada na formação de professores do futuro. Segundo ele, “para desenvolver o virtuosismo é preciso estar próximo desse professor virtuoso, dessa professora que você aspira ser”. (BIESTA, 2012 p.18, tradução minha).

Entre a proposta de Biesta e o que ocorre no Pibid-Unisinos-Pedagogia há uma diferença considerável. Os pibidianos não estão restritos a conviver apenas com os professores “considerados virtuosos”, nem tão pouco recebem como modelo um guia de “boas práticas”, tampouco apregoadas na formação continuada de professores oriundas do MEC e em documentos publicados por organizações internacionais, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mas são incentivados a identificar práticas relevantes, a partir das quais devem realizar reflexão e posterior problematização junto com o grupo de pibidianos ao apresentá-las nas reuniões ritualizadas, esse se torna um momento para pensarem juntos.

Esse “pensar junto” que ocorre nas reuniões é proposto a partir das problematizações das práticas observadas ou vivenciadas pelos pibidianos. As práticas destacadas em seus Diários de Campo, geralmente chamadas por eles de práticas relevantes ou significativas, independem de serem “práticas de sucesso”, são práticas que foram destacadas por algum motivo que chamou a atenção dos pibidianos, práticas que os levaram a uma reflexão e possível problematização. Tudo aquilo que ele viu e o afetou, causando-lhe uma tensão tal que lhe motiva a discutir, refletir, problematizar sobre.

⁸² Trata-se aqui, especificamente, do texto publicado com base na fala do autor na abertura da conferência *2020 The Future of Teacher Education*, ocorrida em Viena/Áustria, nas datas de 3 e 4 de Março de 2011.

Um dos enunciados mais potentes percebido nas respostas e nos relatos dos sujeitos envolvidos é a mobilização das licenciaturas e das escolas participantes do Pibid-Unisinos para a discussão e problematização da formação docente na Contemporaneidade. Essa mobilização para a reflexão e problematização das práticas pode estar a mostrar o investimento em uma formação menos pragmática. Conforme Dal’igna e Fabris,

Tendo como ponto de partida a problematização, os estudantes de licenciatura/pibidianos aprendem a movimentar-se empreendendo esforços para *duvidar do já sabido*. Isso exige um exame da própria condição como sujeito imerso em determinados problemas, os quais ele mesmo pode *des-construir*”. (2015, grifos das autoras).

Observemos nas falas das bolsistas o lugar ocupado pela análise e reflexão das práticas:

A experiência que venho adquirindo como bolsista PIBID **possibilita-me a reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras que acompanho**. Dessa forma, vou construindo a minha futura carreira docente.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Poder **dialogar com professores que já lecionam há algum tempo**, trocar informações, ideias sobre a carreira, é imprescindível para uma boa formação profissional, e é exatamente isso que o Pibid nos proporciona, **a formação de novos professores em conjunto com docentes, já atuantes**. Isso significa privilegiar “**uma formação centrada nas práticas e na análise das práticas**” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.20).

O PIBID está me qualificando sobremaneira para a profissão que escolhi. Por ser bolsista, recebi **contribuição para o desenvolvimento de minha escrita**, pois houve a necessidade de escrever com frequência e com detalhes os acontecimentos observados para, posteriormente, **produzir textos para eventos** bem como para **recordar os fatos vivenciados - o que proporciona outros momentos de reflexão**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.54).

Quando pibidiana refletia muito sobre os saberes adquiridos na universidade, pois me era **possibilitado discutir em ambos espaços sobre o que aprendia em cada um, escola e**

universidade. Acredito que me tornei mais reflexiva em relação a construção de minha docência, mais pensativa e reflexiva com relação às práticas realizadas no ambiente escolar bem como a relação com os demais profissionais, os quais me mostraram outros olhares sobre os estudantes e o funcionamento da instituição escolar. **O Pibid me possibilitou de maneira significativa a ação e reflexão sobre a construção da minha docência.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

As reflexões sobre as práticas que desenvolvemos deram origem a um pôster para o 1.º Encontro Nacional do PIBID, que aconteceu na nossa Universidade, envolvendo os cursos de Licenciatura e as escolas de São Leopoldo em que o PIBID está presente. Também participaram do evento acadêmicos de outras localidades, os quais apresentaram trabalhos e experiências, possibilitando-nos troca de experiências e relatos importantes da prática em escola.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.49).

Muita coisa, principalmente que a gente tem um roteiro para seguir, que tem um plano, mas que não é fixo naquilo ali, porque tu tens que saber jogar conforme precisa, tipo faltou um professor hoje então eu vou assumir a turma dele, como é **que eu faço se eu nunca entrei naquela turma, e sentar e refletir muito sobre aquela prática desde uma observação de uma aula até se eu fosse lá na biblioteca arrumar uma pilha de livros, o que isso me ensina como ser professora essa atitude de ir lá na biblioteca arrumar um livro, o que eu estou fazendo ali, então ela fazia a gente sentar e refletir, [...].**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Pesquisadora: E daí, se eu dissesse assim, retornando um pouco, quais características são essas que professora tem, que alfabetizadora é essa que o Pibid está te ensinando a ser?
Entrevistada: Cuidadosa, reflexiva, muito reflexiva sobre as minhas práticas sobre a minha postura, procurar errar o menos possível na sala de aula e eu acho que mais humana é o principal, me tornou mais humana essa formação da teoria e da prática **juntas nesse caminho, percorrer juntas me tornou mais humana.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Era a pibidiana que “incomodava” algumas vezes, pois tentava desestabilizar, em conversa com as colegas de bolsa, as verdades ou chavões que circulavam na escola, tais como: “estamos na melhor escola do município” ou que “a teoria tradicional é a melhor por que as crianças aprendem!” criou-se na escola um discurso de que tudo era perfeito e maravilhoso, principalmente na área da alfabetização. **Eu costumava ouvir estes discursos e desconfiar deles. Em relação a crenças, mudanças ou permanências, penso que uma das coisas que aprendi com o Pibid e que levarei comigo enquanto professora foi ver que a alfabetização possui muitos desafios e fragilidades, que dentro do espaço escolar temos pessoas que são comprometidas e outras nem tanto, que não podemos nos sentir imobilizados quando uma prática pedagógica não dá certo, temos que desconstruir e construir de novo.** Que não podemos acreditar em todos os discursos que circulam na escola, pois estudamos e possuímos o conhecimento científico da profissão, então **precisamos analisar as coisas.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

A problematização a partir da identificação de práticas relevantes pode levar à criação de outras práticas, o que é diferente de tomar as práticas como modelos de “boas práticas” a serem seguidas, o que levaria a uma reprodução destas. A postura investigativa entre as bolsistas parece contribuir para a busca por outras maneiras de ensinar:

Aos poucos, fui aprendendo a conhecer cada criança e o modo como gostava de trabalhar. Cada dificuldade que as crianças encontravam, eu transformava em pesquisa. Estou aprendendo a alfabetizar, consciente de que deverei aprofundar sempre mais o meu conhecimento, para, futuramente, saber aplicá-lo. Preciso aprender com quem já sabe, mas também devo buscar maneiras novas de ensinar.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.60).

Contudo, esse ainda é um exercício difícil de ser encontrado. Não foi possível observar, como propõe o Programa em seus princípios, “práticas inovadoras”, mas sim uma dificuldade identificada na fala das bolsistas em criar outras práticas. Verifiquemos:

Eu acho que a maior dificuldade é fazer algo novo, é tudo como no vídeo do macaco.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 1 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Em sua fala, a bolsista faz referência a um vídeo⁸³ que foi passado em uma das reuniões do Pibid-Unisinos onde os macacos permanecem repetindo as mesmas ações, mesmo quando essas perdem o sentido. Difícil é problematizar as práticas para criar o novo; mais fácil é reproduzir o que já vem sendo feito e que é legitimado como algo que funciona e, por isso, deve continuar acontecendo. Nesse sentido, cabe trazer um elemento dos estudos encontrados em *Homo Ludens*, ao argumentar sobre o jogo enquanto fenômeno cultural de suma importância para a fase adulta, Huizinga (2000) afirma que quando a utilidade domina o fazer, perde-se a capacidade de pensar. Quando a prática está pautada em fazer aquilo que funciona, em seguir modelos de “boas práticas”, operar apenas com aquilo que foi

⁸³ Trata-se do vídeo “Os macacos”, muito utilizado na área de gestão e treinamento, baseado na máxima “Sempre foi feito assim e funcionou”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

comprovado através dos discursos científicos (estatuto de verdade), perde-se a capacidade, ou ainda, as possibilidades de criar, de inventar outras práticas.

Contrapondo essa afirmação sobre o fazer como reprodução, dissociado da reflexão e do pensamento, como é revelado no vídeo do macaco, na fala da bolsista e nas ideias de Huizinga (2000), Sennett (2013a) diz, em sua obra *O Artífice*, que “fazer é pensar”. Nas falas das bolsistas foi possível perceber a ênfase no saber-fazer, ressaltada na satisfação por um trabalho considerado bem feito. Essa ética alicerçada na satisfação com o saber-fazer, remete as ideias de Sennett (2013), quando fala sobre o trabalho do artesão. Esse saber-fazer identificado no Pibid-Unisinos-Pedagogia e que aqui estou associando ao “fazer bem feito” de Sennett (2013) implica, segundo o autor, a capacidade das pessoas se governarem, e eu diria, na capacidade de conduzirem suas condutas. Um trabalho que implica refletir, pensar sobre o que se está a fazer pode resultar em autocondução.

Nesse sentido, problematizar a homogeneização das práticas pedagógicas se faz importante para que a professora, em meio a discursos, tais como do *comprometimento* e da *responsabilização social*, possa fazê-los parte de um trabalho de artesanaria, de um trabalho bem feito que se desvie da gramática reprodutivista e de performance, que circula intensamente na sociedade contemporânea.

Garcia, Fonseca e Leite (2013) alertam para o fato de que essa ênfase no fazer prático, “identificada nas políticas que regulam a formação docente no Brasil, refunda a dicotomia entre teoria e prática e uma forma de pragmatismo que enfraquece versões mais complexas de profissionalismo docente”. (2013, p. 260). Tensionando as ideias arroladas anteriormente, tal ênfase identificada no Pibid pode demonstrar que as práticas de iniciação à docência, na contramão de um dos princípios do Programa, reforçam a dicotomia teoria e prática. Embora nos princípios do projeto esteja diminuir essa dicotomia, na fala dos sujeitos, ainda é possível perceber o quanto valorizam as práticas do projeto como local para as aprendizagens que se efetuam no tornar-se professor/a e consideram a universidade o lugar da teoria. Parece ainda imperar no projeto a ideia de que a teoria está na universidade e a prática na escola, como podemos observar nas falas das bolsistas:

Então eu acredito que foi o meu suporte pra hoje eu ver o que eu quero realmente seguir como professora, se eu quero ser uma professora ou não, te dá **embasamento também pra ti ter certeza se é o que eu quero ser, se é o que eu quero seguir**. Porque claro que a realidade da teoria e prática elas se mesclam, mas eu acredito que ainda estão bem distante assim. **Muita coisa que a gente aprende aqui (universidade), a gente chega na escola e não acontece daquela forma**. Então tu acaba por ficar frustrada, muitas vezes tem gente que desiste até do curso e eu acho que eu tive a certeza de que é isto que eu quero fazer. Foi através do Pibid.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista - Bolsista 2 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Sem dúvida, a participação no PIBID tem contribuído de maneira decisiva para a minha formação como professora. Devo aos meus estudos na Universidade todo um conjunto de conhecimentos sobre pedagogia, currículo, alfabetização, letramento, mas **os conhecimentos sobre a prática profissional me têm sido oportunizados por meio das experiências que me vêm afetando no cotidiano da escola**. Nesse sentido, o PIBID tem sido absolutamente produtivo para mim.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.60).

Essas foram algumas das ações que desenvolvi em conjunto com minhas colegas bolsistas ao longo do tempo que participo do Programa de Iniciação à Docência. Entre as contribuições desse programa para minha formação como docente, **vejo que tenho agora condições de planejar uma aula, de contar uma história, de entrar em uma turma e explicar uma atividade de forma que os alunos entendam, de fazer com que prestem atenção ao que estou propondo e que me respeitem da mesma forma como eu os respeito**. Esses parecem ser princípios básicos na profissão de professor. **Todavia não é somente por intermédio dos livros que os descobrimos, estes princípios vêm com a prática, com o trabalho diário dentro da sala de aula**. Por isso, concluo afirmando que o PIBID foi e continua sendo muito importante para mim, pois estou vivendo experiências que vou levar para a minha vida toda de professora.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.15).

Com o PIBID, é oferecida aos cursos de licenciatura uma oportunidade efetiva de levar seus graduandos para dentro da escola não apenas na hora do estágio, **experiência que pode tornar-se um tanto traumática se o acadêmico, agora professor, não tiver construído, no decorrer de sua graduação, uma boa relação entre os conhecimentos teóricos, disciplinares e pedagógicos, ofertados por seu curso de licenciatura, e o mundo das práticas escolares, das práticas do ensinar e do aprender**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.18).

Sem confundir o papel de cada um dentro da escola, no meu entendimento, aos bolsistas PIBID é dada a oportunidade de atuar dentro e fora da sala de aula com as crianças. Assim, **podemos experimentar colocar em prática o conhecimento de que**

nos apropriamos em nosso processo de formação que se dá na universidade. Mais do que colocar em ação tudo que temos aprendido na graduação, a experiência de ser bolsista PIBID nos abre a possibilidade efetiva de nos apropriarmos de uma dimensão da formação que tem a escola como campo de ação e os professores como protagonistas.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Vou relatar, neste texto, a minha experiência como bolsista do PIBID. Estou cursando Pedagogia, sem ter frequentado curso de magistério no ensino médio. Quando estava no primeiro semestre do curso, **sentia-me perdida e pensava como me comportaria em sala de aula, se não tenho experiência com alunos.** Mas, com o passar do tempo, conversando com uma colega, ouvi dela: por que você não se inscreve para uma bolsa de iniciação à docência no PIBID. Então fui para casa lembrando o que tinha ouvido e resolvi me inscrever. Fiquei muito feliz quando, no segundo semestre do curso, fui selecionada. **Agora eu tinha a certeza de que iria aprender muito sobre a profissão e de que teria maior noção de como funciona uma escola na prática.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.14).

Mas, certamente, o maior dos beneficiários somos nós, alunos-bolsitas do PIBID, uma vez que o conjunto de experiências que estamos vivendo é impossível de ser vivido nos corredores e salas da Universidade. De algum modo, entendo que essa vivência nos propicia uma formação o mais próxima possível do exercício da profissão que almejamos exercer.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.39).

Conforme Veiga-Neto (2003), teoria e prática não podem ser entendidas como algo separado, nem como uma relação binária, mas sim como categorias de um mesmo processo, sendo que uma não existe sem a outra. Ainda é preciso investir na problematização da relação teoria e prática na formação de professores e, junto a isso, também, buscar desconstruir com as verdades que conformam as práticas centradas apenas no fazer, no seguir “boas práticas”, no agir a partir do que foi dito que funciona, etc. Eis um dos desafios para o trabalho ético desenvolvido no Pibid-Unisinos-Pedagogia. Segundo Rose (2011),

Sobre o atual regime do self [...] nosso entendimento das condições sob as quais nossos atuais modos de pensar e agir sobre seres humanos tomaram forma, que nos ajudem a mapear seus modos característicos de operação, que nos ajudem a realizar algum tipo de avaliação das capacidades que eles nos atribuem e das demandas que nos fazem. [...] em outras palavras, é começar a questionar

algumas de nossas certezas contemporâneas a respeito do tipo de pessoas que nos levamos a ser, é ajudar a desenvolver meios dos quais poderemos começar a nos pensar de outra forma. (ROSE, 2011, p.11).

Conforme já inferi, o Pibid-Unisinos-Pedagogia está munindo os licenciandos de condições e aparatos técnicos para realizar esse trabalho ético sobre si. As reuniões como espaços ritualizados onde as licenciandas são levadas a refletir, problematizar as práticas e pensar junto com as demais licenciandas sobre as verdades que assumem ou refutam, sobre determinadas verdades que utilizam ou não para constituir-se, assumindo uma atitude crítica perante as práticas vivenciadas, são elementos que me ajudam a argumentar sobre pequenos movimentos visibilizados no Pibid-Unisinos-Pedagogia que podem estar a nos mostrar a constituição de uma atitude crítica que se diferencia daquela apregoada pelas pedagogias críticas.

Trata-se de uma atitude crítica de tradição ascética (MASSCHELEIN, 2014), ou como prefiro chamar, uma postura anarqueológica. Sobre essa atitude perante um saber ou uma coisa que se está a conhecer, Foucault (2010b) nos ensina que ela está ligada a uma maneira de olhar. Para incorporá-la é preciso aprender “a olhar de cima”. (2010b, p. 270). A partir dos estudos dos textos do estoico Marco Aurélio, em *A Hermenêutica do Sujeito*, o filósofo descreve esse olhar como algo que estaria pautado em uma regra de percepção descontínua. Segundo o filósofo quando olhamos alguma coisa de cima para baixo ficamos livres dessa coisa, livre para poder desprezá-la e, então assim, analisá-la. Ele diz que um olhar a partir dessa perspectiva nos permite ver a coisa desde sua dispersão e não de uma certa unidade ou composição. Foucault diz que é essa composição que nos facina, que nos assujeita, enquanto a dispersão nos permite certo distanciamento da coisa, seria uma proteção para um não envolvimento. Foucault (2010b) utiliza o exemplo da dança que em sua continuidade de movimentos nos domina. Em suas palavras,

[...] se olhamos uma dança na continuidade de seus movimentos, se ouvimos uma melodia em sua unidade, seremos tomados pela beleza dessa dança ou pelo charme dessa melodia. Seremos menos forte que ela. Se quisermos ser mais fortes do que a melodia ou a dança [...] resistir-lhe portanto e assegurar nossa própria liberdade, haveremos de decompô-la [...] então cada movimento e nota aparecerá em sua realidade. E sua realidade lhe mostrará que realmente ela não passa de uma nota, de um movimento, sem poder

em si mesmo porque sem charme, sem sedução, sem lisonja. E desde logo, nos aperceberemos de que nenhum bem existe nisso, nessas notas, nesses movimentos. E uma vez que neles não existe nenhum bem, não há que buscá-los, não há que nos deixar dominar por eles [...]. (FOUCAULT, 2010b, p.270-271).

Como na mitologia grega, é preciso, pois, não olhar a Medusa nos olhos, mas sempre controlá-la de cima, senão quisermos virar pedra em meio ao seu feitiço. A atitude crítica de tradição ascética implica em uma perspectiva diferente de olhar a questão do saber e do conhecimento que se fazem verdades na constituição do sujeito.

Ao analisar os relatórios do Pibid-Unisinos-Pedagogia, chamou atenção que, por mais que encontrássemos o registro de reuniões de planejamento, elaboração de planos de aula e planos de ensino, as alunas não mencionavam tais atividades como importantes para o processo de tornar-se professor/a. Examinando os Diários de Campo e os Cadernos de Experiência, foi possível perceber que as licenciandas futuras professoras enfatizavam mais as atividades desenvolvidas com os alunos da educação básica do que o processo de iniciação à docência vivenciado por elas. Observemos, a seguir, excertos extraídos de relatos sobre as práticas de iniciação à docência vivenciadas pelas licenciandas:

Considero aprendizagens significativas: **montagem do perfil das turmas** e de cada aluno, por meio da **sondagem e diagnóstico** do nível de alfabetização deste; **elaboração de planos de aula; montagem de planos de intervenção** para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem [...].

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.24).

Observamos, também, como se organizam as atividades aplicadas durante o ano, **montamos e aplicamos planos de aula e elaboramos diversos tipos de intervenções** com o objetivo de **melhorar a aprendizagem desses alunos**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.24).

No segundo semestre deste ano de 2011, algumas professoras regentes nos procuraram e pediram ajuda para tentar **sanar as dificuldades que alguns alunos estavam apresentando**. Elas sugeriram que fizéssemos um trabalho mais direcionado a eles naquele momento.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.14).

Fizemos esta atividade com **todos os alunos que as professoras recomendaram**; trabalhamos com eles mais de uma vez, em um processo que durou quase dois meses. [...] Pudemos perceber que alguns alunos ainda evidenciavam grande dificuldade; outros já estavam melhorando. **Depois de realizar a testagem com todos os alunos, fomos em busca de atividades para trabalhar as dificuldades ainda existentes.** Já estávamos quase no final do ano letivo de 2011 e precisávamos auxiliar esses alunos.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.14).

É preciso, contudo, estar atento aos propósitos de uma formação voltada para a constituição de uma professor/a investigativa cujo agir é pautado em evidências científicas. Como podemos observar abaixo:

A supervisora [...] ressaltou que a etapa estrategicamente fundamental ao trabalho docente é um **diagnóstico claro, detalhado e coerente** com o plano de estudo. Em suas palavras, “isso é gênese da atuação docente, **o professor de alto nível é aquele que sabe o que o aprendiz necessita**”. Toda ação docente que não está fundamentada em um **diagnóstico coerente está fadada ao fracasso, pois desconsiderou as necessidades e potencialidades dos alunos.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.59).

Para além de um agir pautado em evidências científicas, é preciso sempre problematizar os discursos científicos que estão a criar essas evidências. Os excertos acima evidenciam uma grande preocupação das licenciandas em realizar atividades que contribuam para a melhora do desempenho dos estudantes da educação básica quanto à leitura e à escrita. A elas, bolsistas de iniciação à docência, é colocado o desafio de alfabetizar esses estudantes considerados com atraso em seu processo de alfabetização. Ao analisar as verdades que concorrem na condução da conduta docente e instituem seus modos de ser e agir foi possível perceber uma estreita ligação com as formas de governo político neoliberal.

A postura colaborativa e a postura investigativa, identificadas no decorrer das análises, mostram-nos os modos de ser da docência virtuosa, um/a professor/a

produzida como tática de enfrentamento para a complexidade da educação básica brasileira. Um/a professor/a constituída na relação universidade e escola como peça estratégica para a construção da *Pátria Educadora*, o que mostrarei na última seção, buscando fechar o exercício analítico proposto.

5.3 *Modus INTERVENTORA: das verdades encarnadas na linguagem de aprendizagem à construção da Pátria Educadora*

Assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna possíveis alguns modos de dizer e fazer difíceis e as vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação, porque a linguagem - ou as linguagens - existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito. (BIESTA, 2013, p.29-30).

No presente exercício analítico, priorizei a análise das verdades acerca da aprendizagem, identificadas nas práticas de iniciação à docência, para mostrar os efeitos de determinada estratégia discursiva na produção dos modos de ser da professor/a dos anos iniciais da educação básica brasileira. No decorrer desta seção argumento que esses modos de ser estão a serviço da construção de uma *Pátria Educadora*, conceito que apresentarei logo adiante.

Quando a Educação se volta para a aprendizagem, a partir de um deslocamento da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem, observado por Biesta (2004, 2006, 2013), Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), Noguera-Ramirez (2011), Fabris e Traversini (2013) é instaurada e colocada em circulação toda uma gama discursiva chamada por Biesta (2013) de uma “nova linguagem”, a *linguagem de aprendizagem*. O autor afirma que “a linguagem para os educadores tem passado por uma transformação nas últimas duas décadas. [...] a linguagem da educação vem sendo substituída por uma linguagem de aprendizagem”. (BIESTA, 2013, p. 30).

Concordando com as ideias de Biesta, defendo que essa linguagem de aprendizagem vem instituindo determinadas práticas pedagógicas que conformam os modos de ser docente, aquilo “o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito” (BIESTA, 2013, p. 30), e que podemos observar (e seus

efeitos, ou pelo menos, parte deles) na iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia.

Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), identificam *o aprendiz* como um representante daquilo que chamou de *cosmopolitismo inacabado*, a partir do mapeamento da noção de *sociedade da aprendizagem*, no âmbito das reformas escolares suecas e americanas, do sistema de saúde e da justiça criminal suecas. Esses estudos indicam “um modo cosmopolita de vida que se transforma com a escolarização moderna” (2009, p. 74), isto é, um modo de vida pautado em uma contínua necessidade de formação, para o cosmopolita sempre haverá algo novo e “necessário” para aprender.

Em *Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa*, Noguera-Ramirez (2011, p. 249) sinaliza a emergência do conceito de aprendizagem “como condição e possibilidade para o aparecimento, nos meados do século XX, de noções como as de ‘educação permanente’, ‘cidades educativas ou de aprendizagem’, ‘aprendizagem permanente ou ao longo da vida’”. O autor (2011) ao final de sua tese, deixa indícios de que a emergência do conceito de aprendizagem estaria ligada às teorias oriundas da Escola Nova ou Educação Ativa, mas também ao desenvolvimento das psicopedagogias e das psicologias do desenvolvimento da criança (PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1988), inaugurando aquilo que viríamos a chamar de teorias da aprendizagem.

Desde a sua emergência, o conceito de aprendizagem é tomado por diferentes instâncias, inclusive e, principalmente, pela Economia (BALL, 2010), instaurando toda uma conjuntura linguística que vai operar na condução das condutas para o governo de si e dos outros nas sociedades contemporâneas. A essas amarras discursivas instauradas na apropriação do conceito de aprendizagem pela Economia, com base em Biesta (2013), estou chamando de *linguagem de aprendizagem*.

A linguagem de aprendizagem comporta discursos tais como *aprender por toda a vida*, e que são preponderantes nas políticas públicas brasileiras, por sua vez pautadas em documentos internacionais, a exemplo os oriundos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE⁸⁴. Tais discursos encontraram

⁸⁴ BRASIL. Ministério da Fazenda. *Diretrizes da OCDE para empresas multinacionais*. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/diretrizes.asp>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

espaço fecundo na educação de adultos e passaram a orientar os currículos e as práticas educativas de diferentes modalidades de ensino, participando da produção e governamento de sujeitos globais, conforme analisei em outro lugar. (OLIVEIRA, 2007).

Biesta (2013), ao referir-se à linguagem de aprendizagem, cita, além das teorias da aprendizagem, outros três aspectos, aos quais chamou de tendências que contribuíram para o surgimento da linguagem de aprendizagem. Para o autor, o impacto do pós-modernismo sobre a teoria e prática educacional, a expansão vertiginosa da aprendizagem adulta e “desenvolvimentos políticos e socioeconômicos mais amplos, particularmente com a erosão do estado do bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo” (BIESTA, 2013, p. 36), foram condições de possibilidade para a linguagem de aprendizagem.

Outro estudo importante para entendermos esse deslocamento da ênfase no ensino para a aprendizagem é a tese de Ramos do Ó (2009). Em suas análises sobre o *Ensino liceal (1836-1975)*, Ramos do Ó vai identificar ideias, diagnósticos e práticas que configuraram um modelo de escola de características modernas e, conforme defende o autor, cuja proposta curricular permanece na atualidade. Esse modelo está centrado em práticas que privilegiem “o interesse do aluno, em ordem a otimizar o seu rendimento escolar” e destinadas a “intervir sobre aptidões, atitudes, disposições, e comportamentos dos alunos”, configura um regime cognitivo-funcional (2009, p. 94-95) para a condução da conduta dos sujeitos escolares.

O que estou identificando na iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia é que essas práticas, apontadas por Ramos do Ó (2009), são reelaboradas e potencializadas, a partir da articulação com os mecanismos de avaliação externas (IDEB, PISA). Embora exista todo um investimento para a melhoria do desempenho, com base em diagnósticos ou sondagens que identificam as “reais necessidades” dos alunos, preparando-os para as avaliações externas (IDEB, PISA), a palavra *prova* é proibida nessas práticas. Observemos:

Como estruturar essas atividades para que elas **acabem por se naturalizar no cotidiano da turma e venham a desempenhar um papel de relevância**, corroborando o trabalho do docente a fim de **justificar seu desempenho e do alunado para confirmar suas teses de ensino** ou dando uma nova direção no procedimento a ser seguido dali em diante? Esses são, com certeza, grandes desafios com que o professor depara diariamente e **que têm de ser implantados e intermediados com o aluno de forma a não traumatizá-lo e sim naturalizá-lo**, auxiliando o educador a **conhecer sua classe e suas dificuldades individuais**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.40).

Inclusive essa semana nós começamos a fazer as **sondagens de novo**, as novas bolsistas disseram: **vamos fazer uma provinha!** Daí eu disse **“não falem em prova, prova não funciona!”**. Foi muito bom, porque se eu não tivesse passado por aquilo ali, talvez se a (nome da professora) só tivesse dito não façam que não vai dar certo, em algum momento eu ia tentar fazer. **Então aquilo ali foi uma coisa que me marcou bastante: Não falem em prova na escola!**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Entrevista Bolsista 5 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O que ocorre é um enquadramento dessas práticas no interior de uma nova linguagem, defendo que essa linguagem é a linguagem de aprendizagem. Esse enquadramento se faz necessário porque é preciso descrever e compreender as práticas desde o funcionamento de operadores conceituais e construções teóricas explicativas, que lhes confirmam certo grau de inteligibilidade. A linguagem de aprendizagem é a linguagem da individualização. É essa trama discursiva que permitirá que o aluno, em sua trajetória escolar, seja tomado como um caso a ser resolvido, um desvio a ser corrigido. Uma vez estabelecidas as necessidades do aluno, ou ainda, as suas dificuldades no processo de aprendizagem ou a “situação problema” do sujeito, este pode passar a ser analisado por meio de diagnósticos precisos que, por sua vez, possibilitarão a prescrição de exercícios e investimentos reguladores, com vistas a melhorar sua performance, numa constante busca para superar a si mesmo. Conforme análise realizada por Ramos do Ó (2006, p.283, grifos do autor),

A escola pública incorporou a crítica aos métodos autoritários da escola "tradicional" e fez-se eco das teses da educação "integral" do educando. Claramente influenciadas pelas dinâmicas do higienismo escolar e do movimento internacional da *Educação Nova*, as autoridades escolares não deixaram, igualmente elas, de ir produzindo sempre novos *registos* nos quais a atenção ao aluno se

refletia ora na mediação e análise das capacidades intelectuais e criativas ora na inventariação e descrição das formas de conduta ou das suas aspirações mais íntimas. Os processos de governo do aluno na escola pública no século XX mostram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar passaram a ser observados caso a caso, aluno a aluno

A constatação de uma das licenciandas de que a prova traumatiza o aluno e de que nos anos iniciais da educação básica brasileira a prova se transforma naquilo “que não podemos mencionar”⁸⁵ faz com que a mesma crie outras estratégias para realizar diagnósticos e intervenções individuais nas chamadas “aulas de reforço”. Mesmo que testes e ditados sejam realizados nas intervenções individuais ou em pequenos grupos, eles ocorrem de forma lúdica, envolvendo jogos e brincadeiras, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, melhorando o desempenho individual e contribuindo para “engrossar os índices” do IDEB. (KLEIN, 2010).

Na análise das práticas de iniciação à docência narradas pelos pibidianos, identificou-se a recorrência do uso do termo *intervenção*, especialmente nas práticas chamadas pelos pibidianos de *reforço* ou *recuperação*.

Nossas intervenções com as crianças tiveram sempre um foco para ser desenvolvido. Trabalhamos no projeto **“Reforçando os saberes”** com os métodos fônicos - que abordam bem a questão dos sons das letras - e os utilizamos novamente no projeto **“Alfabetização”**. **No decorrer de cada aula, fomos percebendo algumas necessidades dos alunos.** A partir delas, pensamos em atividades que pudessem contribuir com as aprendizagens.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.53).

Concluído o diagnóstico dos alunos que têm algumas necessidades educacionais, eu e meus colegas iniciamos o processo de **construção de um projeto de intervenção**. Primeiramente, elaboramos o projeto tomando como ponto de partida as **necessidades dos nossos alunos**, relacionando-as com a **realidade social** deles. Sendo assim, nossos objetivos foram: (1) auxiliar na **progressão do nível de alfabetização**; (2) aprimorar a escrita, a leitura, os saberes matemáticos e do cotidiano; (3) fazer uso da leitura e da escrita como prática social (letramento). [...] Esse projeto recebeu o nome de **Alfabetização**. **Com o projeto elaborado e a sala de aula pronta para receber os alunos**, a professora-supervisora montou uma escala com os alunos do 2º e do 3º anos, nas segundas, terças e quartas-feiras, para que **possamos fazer atividades direcionadas a eles, durante o período de uma hora**. As atividades desenvolvidas com os alunos foram planejadas pelo

⁸⁵ “Aquele que não podemos mencionar” é uma expressão utilizada no filme norte-americano *A Vila*, escrito e dirigido por M. Night Shyamalan e lançado em 2004. Categorizado como filme de suspense, tem sido amplamente utilizado no meio acadêmico para problematizar questões ligadas ao estruturalismo, a comunidade e a identidade.

grupo de bolsistas em um **processo permanente de discussão e reflexão**. Em nossas práticas pedagógicas, procuramos proporcionar aos alunos atividades diferenciadas das que são normalmente realizadas em sala de aula. Em geral, elas consistem em **atividades lúdicas que envolvam brincadeiras, uso de materiais concretos e jogos [...]**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.38).

Através das experiências vividas no projeto da área de Pedagogia do PIBID, do qual participo desde seu início em nossa universidade, pude, ao observar e atuar, aprender diversas formas de intervir no processo de aprendizagem das crianças das classes de alfabetização da escola onde atuo como bolsista de iniciação à docência.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.24).

Estar em sala de aula é ter que estar atento a tudo o que ocorre dentro e fora dela, é procurar sempre estar atualizado, aprendendo a cada dia, é estar sendo desafiado diariamente por nossos sentimentos e os dos alunos, como as angústias, frustrações, alegrias e – o melhor de todos eles – a satisfação de ver nossa tarefa terminar com êxito no final do ciclo escolar. Porém, penso e acabo repetindo o que sempre reforço em minhas falas: o que seria de nós, professores, se não tivéssemos esses desafios, o que aprenderíamos se não fossem eles? Não há nada melhor do que estar em constante aprendizagem, surpreendendo-se a cada novidade que surge, mas também sempre mais preparados para enfrentarmos o que vier pela frente. Para concluir, algumas intervenções nem sempre ocorrem como pensávamos, mas servem-nos para mostrar que podemos, em outra oportunidade, ter um novo e diferente encaminhamento buscando sempre fazer o nosso melhor.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.32).

Ora, a intenção da intervenção era justamente fazer com que os alunos compreendessem a importância de aprender a ler e a escrever para suas práticas sociais, despertando neles o interesse pela leitura e a interação com o mundo do letramento.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.45).

O conceito de intervenção pedagógica está relacionado à teoria histórico-cultural, difundida a partir dos estudos de Vygotsky (1988)⁸⁶. Em suas investigações psicoeducativas, defendeu a importância do trabalho do professor, em face de uma intervenção pedagógica eficaz para o avanço das aprendizagens dos escolares e para o seu desenvolvimento psicossocial.

⁸⁶ Especialmente em *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (VYGOTSKY, 1988); *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 2008); *Teoria e Método em Psicologia* (VYGOTSKY, 2004); *Psicologia Pedagógica* (VYGOTSKY, 2003).

Diferentes métodos foram criados, inspirados nas teorias interacionistas do desenvolvimento intelectual, entre eles, o método freiriano para alfabetização de adultos. Esses métodos criados a partir da proposta do professor como um interventor pedagógico vêm sendo amplamente utilizados nas propostas e programas de formação docente vinculados às políticas de formação do MEC e anunciados como metodologias eficazes na melhoria do desempenho de alunos no IDEB. Observemos alguns documentos, como, por exemplo, a cartilha do “Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo”⁸⁷, do Governo do Estado de Minas Gerais:

Em 2011, os resultados aferidos pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) revelaram uma transformação profunda dessa realidade: 88,9% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização atingiram o nível recomendável de leitura. Esse resultado é confirmado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ano base 2011, apurado pelo Ministério da Educação (MEC). Minas Gerais está em 1º lugar, com Ideb 6,0, entre as redes estaduais brasileiras, alcançando a meta brasileira para 2022. Além disso, a rede estadual de ensino mineira foi a primeira do país a atingir o padrão considerado pelo Ministério da Educação como referência em países desenvolvidos, um patamar que corresponderia ao dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O instrumento que assegurou os bons resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nas escolas estaduais mineiras foi o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Implementado em 2007, utilizando em seu nome o conceito de intervenção pedagógica do educador e filósofo Paulo Freire, o PIP realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para possibilitar avanços na gestão pedagógica, propor estratégias de intervenção, apoiar os professores e, assim, garantir a aprendizagem dos alunos no tempo certo.

Em recente artigo de Chaves et al (2014), as autoras relatam uma série de propostas para a formação de professores, realizadas em municípios dos estados de São Paulo e Paraná, tais como a formação denominada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas Humanizadoras: realizações e vivências possíveis com educadores e crianças”. As autoras defendem que as propostas que utilizam a teoria histórico-cultural como referencial teórico e metodológico para organizar o

⁸⁷ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

trabalho pedagógico têm revelado que as unidades educativas podem se apresentar como

espaços de educação por excelência. O que equivale a afirmar que, nessa perspectiva a rotina, ou seja, a organização do tempo e do espaço, só se justifica se for plena de práticas educativas que impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento, o que pressupõe que o brincar e o aprender devem figurar como os objetivos principais das intervenções pedagógicas. (CHAVES et al, 2014, p.130).

Metodologias oriundas da Escola Ativa e a importância do lúdico unem-se às psicopedagogias e às pedagogias das competências, conforme podemos identificar em Perrenoud (1999, p. 53), “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”, passando a operar não mais numa lógica do ensino, mas numa lógica do treinamento (*coaching*) com vistas a um melhor desempenho, a uma alta performance.

As práticas tradicionais foram substituídas por atividades prazerosas que despertam o interesse do aluno, por exemplo, as atividades realizadas na mesa positivo⁸⁸. Com o referido recurso, bastante utilizado na fase da alfabetização, é possível desenvolver atividades interativas e colaborativas, despertando o interesse do aluno. Conforme Dewey (1971), “o interesse o inspira inteiramente, *porque o nosso “eu” se entrega, todo ele, a atividade*” (p.69, grifos do autor). Noguera-Ramirez (2011, p. 242) afirma que “o interesse garante uma economia da ação, uma economia das forças, e a aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir enquanto significa uma adaptação, porém, crescimento, desenvolvimento [...]”.

⁸⁸ Recurso tecnológico distribuído pelo Ministério da Educação integrando os Laboratórios de Informática das escolas de ensino fundamental da rede pública. Com design colorido a mesa foi desenvolvida com o objetivo de auxiliar a criança a desenvolver-se integralmente, em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Composta por atividades interativas multimídia e uma grande variedade de materiais manipuláveis, como bichos de pelúcia, blocos lógicos, tangram, tapete de atividades, entre outros, o recurso também conhecido como Mesa Educacional Mundo das Descobertas encoraja a experimentação por meio de atividades lúdicas, desafios, jogos, cantigas, entre outras possibilidades. As atividades são relacionadas a diferentes temas e áreas: Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Arte e Música. Disponível em: <<http://www.positivoteceduc.com.br/produtos/mesa-educacional-mundo-das-descobertas/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Para tudo isso, o professor necessita estar munido de todo um arcabouço derivado de saberes pedagógicos, específicos da docência, e saberes psi oriundos da psicologia e psicopedagogia, os quais lhe permitirão trabalhar com “evidências” sobre as necessidades e a “real situação” do aluno, passando a atuar como interventor na resolução da situação problema, tomando cada aluno como um caso individual a ser investido e maximizando a sua performance para que possa aprender sempre mais. Quanto mais preparado está o professor, para diagnosticar e intervir, menos ele precisará da ajuda de outros profissionais para corrigir problemas que possam surgir no percurso da aprendizagem de seus alunos, tornando o processo muito mais econômico. Esse professor tem uma maneira específica de agir e deve desenvolver uma série de competências, como podemos observar nas falas dos pibidianos:

É nesse sentido que eu vejo o Pibid como um investimento a longo prazo, pois pelo que tenho observado os professores não estão dispostos a mudar, mas **o Pibidiano tem essa vontade, de trazer para a escola coisas atuais que chamem a atenção dos alunos e que ensine de uma forma atrativa.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

O projeto me fez ver como funciona uma hierarquia dentro da instituição e suas funções, **que aluno tem contexto familiar que implica em seu processo de aprendizagem e isso requer muito do professor.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 7 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Vejo-me como **uma professora que se preocupa com o aluno, e que leva em conta seu contexto e suas vivências. Acredito que é necessário construir um relacionamento de confiança com os alunos e conhecer a turma, para poder planejar as aulas de acordo com suas necessidades. Quero conquistar o respeito de meus alunos, e que eles gostem das minhas aulas e tenham vontade de aprender. As práticas que interdito são aquelas que não levam em consideração o aluno, mas simplesmente o conteúdo que deve ser “passado”, é quando o professora não se vê como responsável pela aprendizagem do aluno, e coloca sobre ele a “culpa” pela não aprendizagem.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

[...] estar na realidade escolar é melhor forma de se aprender o que é ser professor, **participar e poder interferir na realidade e aprender com os acertos e erros, criar e realizar é uma forma essencial de aprender a profissão docente. A partir das experiências que pude vivenciar e observar percebi que alguns jeitos dão ou não certo tem haver com personalidade e autonomia.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 7 Pibid-Unisinos-Pedagogia

São várias características, entre elas é **estar sempre disposta a aprender, estudar e se atualizar, a professora não pode estagnar. Reflexiva, devemos pensar as nossas práticas e avaliar o que tem dado certo ou não.** Humana, que não vê apenas um número na chamada, **mas vê um ser humano, que tem necessidades, carências e um contexto social, que deve ser levado em conta.** Que gosta do que faz, **e tem prazer em ensinar.** Que goste de pessoas, a professora deve gostar de se relacionar e de conviver com seus alunos, colegas e escola. **Disposição e paciência para não desistir do aluno, e procurar várias formas de ensinar. Responsável com suas atribuições dentro da escola.** Como futura professora eu ainda estou constituindo o tipo de docência que pretendo colocar em prática, mas essas características são primordiais para o exercício da docência, e as experiências tanto na graduação quanto no Pibid contribuem para essa constituição.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 6 Pibid-Unisinos-Pedagogia

A linguagem de aprendizagem deposita especial importância no uso de recursos didáticos, principalmente, de jogos e materiais lúdicos, no sentido de atender as necessidades dos alunos a partir de uma proposta prazerosa. Observemos:

Com a professora do primeiro ano, eu atuei auxiliando na tarefa de **orientar os alunos com mais dificuldade em aprender.** Também atuei com alunos dos terceiros anos que apresentavam **lacunas no processo de alfabetização.** Apesar de centrar meu trabalho na produção textual, eles ainda demonstravam dificuldade em escrever claramente textos e palavras. Então conversei com a professora regente e manifestei minha preocupação com eles. Ela me tranquilizou, dizendo que é assim mesmo, que até o final do ano, com muitas atividades de escrita, eles conseguiriam melhorar. Também **relatei essa dificuldade a minha supervisora, que me orientou e sugeriu algumas estratégias didáticas diferenciadas voltadas ao lúdico,** para eu aplicar a esses alunos. Principalmente, eu deveria usar os novos recursos do PIBID - **os jogos e materiais pedagógicos.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.56).

[...] pensamos em **atividades que pudessem contribuir com as aprendizagens.** Consideramos que a variação da metodologia é importante para que se mantenha o **interesse dos alunos.** Às vezes usávamos o EVAM e, na maioria das aulas, **estavam presentes jogos de diferentes tipos.** No projeto “Alfabetiza-Ação” havia a vantagem de termos uma sala para o desenvolvimento das aulas, o que não tínhamos antes. **Decoramos o espaço e organizamos todos os jogos confeccionados e os que vieram para o Programa.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.53).

A **confeção dos jogos e seu uso no recreio** sob nossa supervisão oportunizou-nos perceber que **os alunos mudaram o comportamento,** socializando-se mais com os colegas. O recreio passou a ser um momento de brincadeiras e descanso. Também procuramos **dar nossa contribuição às crianças que apresentavam defasagem em suas aprendizagens.**

Nesse sentido, a metodologia que usamos envolveu a **utilização de jogos didáticos, alfabetos móveis e atividades lúdicas no pátio**, além da narração de histórias.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.48).

Com o novo grupo formado, foi dada a **largada para os preparativos do espaço em que iríamos trabalhar com esses alunos**. Durante alguns dias, focamos na **organização desse ambiente, onde se encontram jogos pedagógicos, letras móveis, números, revistas, livros, quadro branco, mesa, cadeiras, enfim uma sala de aula para atender às demandas dos alunos das classes de alfabetização**. [...] com o grupo formado, pensamos **juntas atividades que poderiam ser propostas a alunos com dificuldades**. Então, com o auxílio da coordenação do PIBID, organizamos **uma sala com jogos pedagógicos confeccionados por nós, com revistas, com livros e com uma decoração apropriada para contribuir com o processo de alfabetização e de letramento dos alunos**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.37-38).

Com a sala organizada, pronta para receber os alunos, chegamos ao fim do 1.º trimestre. Participamos de uma conversa com as professoras titulares das turmas de segundo e terceiro anos, juntamente com a supervisora da Escola, a supervisora do PIBID, em que **discutimos e refletimos a respeito do desempenho dos alunos destas turmas e das dificuldades que cada um possuía**. [...] Destacamos aqui que elaboramos um projeto tomando como referência as **necessidades dos alunos, relacionando as atividades com sua realidade**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.49).

[...] precisávamos auxiliar esses alunos. Então **pensamos em uma atividade que pudesse despertar mais interesse**. Optamos por trabalhar com eles os **jogos das Mesas da Positivo**. Constatei que eles gostaram muito, pois ficaram **entusiasmados em mexer nos computadores**. Os jogos são coloridos, existem bonequinhos que falam com as crianças, e **para eles tudo isso é mágico**. Nas Mesas da Positivo existem jogos de construção de palavras, de reconhecimento de letras, de construção de sílabas, entre outros, e **ficamos desenvolvendo essas atividades até o final do ano letivo**. Alguns desses alunos foram aprovados; outros, no entanto, não conseguiram, e isso me entristeceu bastante.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.14-15).

A linguagem de aprendizagem é regime de verdade. Nesse sentido, cabe aludir a Foucault (2010b), que diz que todo regime de verdade é histórico, interessado e contingente. Tratou-se, portanto, na presente investigação, de interrogar os regimes de verdade instaurados nas práticas de iniciação à docência

do Pibid-Unisinos-Pedagogia, tomados como parte de estratégias sistemáticas de condução da conduta, buscando-se compreender, em primeiro lugar, os efeitos de poder e de saber que proporcionam e, em segundo lugar, o uso ético que os pibidianos fazem destes na relação consigo e com os outros no processo de subjetivação docente.

Para Marín-Díaz (2012, p. 8), vivemos uma “crise de governo, expressa na excessiva centralidade do ‘eu’ hoje, que torna cada vez mais difícil viver junto com outros”. Segundo a autora, essa crise veio a ser produzida por um longo processo de individualização que marcou o início da Modernidade, e com ela, a estreita vinculação das práticas pedagógicas com práticas de condução.

O que procuro mostrar nessa última seção é que as práticas de iniciação à docência com forte ênfase na individualização estão produzindo uma docência com modos de ser e agir específicos, conformando as subjetividades docentes a partir do que chamei de *modus* interventora. A professora da docência interventora, que também podemos chamar de professora avaliadora, será profissional competente para colocar em operação mecanismos individualizadores que irão atuar como instrumento formulador de verdades sobre o sujeito. Ao analisar e monitorar individualmente o comportamento e desempenho dos estudantes, especialmente com base nos exames padronizados das avaliações externas (IDEB, PISA), produz diagnósticos e realiza intervenção para a condução de suas condutas e melhoria de suas performances. Conforme Ramos do Ò e Carvalho (2009, p. 18),

Em vez de tratar a população escolar de forma uniforme e invariável, o educador que quisesse receber o epíteto de moderno deveria, ao contrário, variar as suas metodologias de ensino de acordo com a estrutura de cada inteligência e o temperamento individual. O propósito de ajustar as práticas educativas a diversidade de casos particulares - ou o *ensino por medida* - iria se transformar, assim, na máxima pedagógica por excelência da modernidade.

Essas práticas se fortalecem e se atualizam no século XXI, em que a própria Modernidade parece estar se diluindo com um individualismo exacerbado que precisa alimentar-se para as acirradas competições e a concorrência sem fim. Aqui a ênfase não está mais na sociedade disciplinar, mas sim numa sociedade de controle e seguridade.

Conforme explica Rose (2011, p. 106), “as autoridades políticas ‘agem a distância’ sobre os objetivos e aspirações dos indivíduos, das famílias e das organizações”. Esse agir a distância somente é possível devido à “disseminação de vocabulários que visam o entendimento e a interpretação das vidas e das ações, vocabulários que são legitimados porque derivam dos discursos racionais da ciência, não dos valores arbitrários da política”. O autor (ROSE, 2011) ainda vai dizer que essa linguagem opera, não por coerção, medo ou ameaças, mas “através de tensões geradas pela discrepância entre como a vida é e o qual melhor se pensa que ela poderia ser”. (ROSE, 2011, p. 106).

É nesse ponto que gostaria de chamar a atenção para uma nova apropriação do conceito de aprendizagem, mais recentemente, pelo campo do Direito. Atentar para essa entrada da aprendizagem no campo do Direito se faz importante, pois conforme Foucault (2002, p. 11), “entre as práticas em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas, ou mais precisamente, as práticas judiciárias, estão entre as mais importantes. A aprendizagem enquanto direito vem recebendo atenção máxima das políticas educacionais brasileiras. Isto pode ser verificado em documentos oriundos do MEC, tais como “Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação” (BRASIL, 2010a). Vejamos mais alguns:

Desde 2006, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) vem investigando, por meio de pesquisas, o que pode ser feito, de norte a sul do país, **para assegurar a toda - e a cada - criança o direito de aprender**. O primeiro estudo nesse sentido foi o ***Aprova Brasil: O Direito de Aprender***, lançado em dezembro de 2006. A pesquisa identificou em 33 escolas participantes da Prova Brasil aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento que poderiam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos. Em 2008, a publicação ***Redes de Aprendizagem - Boas Práticas de Municípios Que Garantem o Direito de Aprender*** deu um passo a mais no caminho apontado pelo ***Aprova Brasil***. O estudo buscou os **motivos de sucesso de 37 redes municipais** selecionadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias. Ao contrário das pesquisas anteriores, ***Caminhos do Direito de Aprender se concentrou no processo***. Como o próprio nome sugere, o estudo analisou o trajeto de cada um dos 26 municípios visitados (um de cada estado) em direção a uma **educação de qualidade**. Todos os municípios selecionados tiveram **avanços**

significativos no Ideb, embora alguns deles ainda não tenham alcançado a média nacional. A pesquisa foi uma iniciativa do UNICEF e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (BRASIL, 2010a, p.7).

E, recentemente, a aprendizagem como direito aparece na publicação dos “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a). Os documentos anteriormente referidos, por sua vez, estão vinculados ao “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012b). A centralidade da criança nos discursos contemporâneos e a criança transformada em sujeito de direitos são possibilidades para que a aprendizagem da leitura e da escrita, consideradas condição primeira para a cidadania, inaugurem a entrada da aprendizagem no campo do Direito.

Em meados dos anos 90, Veiga-Neto (1995) já citava a Alfabetização como um mecanismo econômico para a regulação das populações; segundo o autor, é possível “compreender as amplas e maciças campanhas de alfabetização, que foram levadas a efeito ao longo dos últimos dois séculos, como um processo que visou a instaurar e a disseminar, o mais amplamente e ao menor custo possível, o poder disciplinar nas populações”. (1995, p. 48). O que vemos hoje é uma atualização dessas práticas, a partir da linguagem da aprendizagem, acionando estratégias de controle sobre a performance dos indivíduos.

O Estado vem exercendo forte controle sobre as escolas por meio de prescrições curriculares em documentos nacionais (OLIVEIRA, 2011) - tais como a Base Nacional Comum, um descritivo de conteúdos e saberes na forma de direitos de aprendizagem, para cada ano e segmento da educação básica, com previsão de lançamento para o ano de 2015 - e de avaliações de larga escala (provas, medições, classificações e visibilidades das performances em *rankings*). Com o propósito de maximizar o desempenho dos alunos, seus investimentos voltam-se para a formação do professor, considerado fundamental para que isso aconteça.

A ditadura das avaliações de larga escala articuladas à aprendizagem como direito resultam na urgência por novas práticas de intervenção pedagógica. Para Biesta (2012), o que começa a ocorrer no âmbito das práticas é sua

homogeneização, cujo foco é o desenvolvimento da performance do aluno tendo como parâmetro as avaliações externas.

Um grande incentivo tem sido feito por parte do MEC para a criação de tecnologias que auxiliem na alfabetização, tais como aplicativos, jogos virtuais, plataformas, etc. o que possibilitará ainda maior regulação das práticas docentes, principalmente em regiões onde os professores sofrem com a falta de acesso as universidades. Materiais com roteiros de “boas práticas” descrevem todos os passos que o professor deve seguir para que seu aluno aprenda, inclusive como deve fazer para conduzir suas condutas. Esses materiais fazem parte da formação continuada de professores das escolas públicas, em especial, as vinculadas ao Pacto já referido, de que participam muitas das professoras supervisoras do Pibid, conforme foi possível identificar na fala de alguns bolsistas. Vejamos:

Mesmo assim, considero que fizeram um ótimo trabalho se comparadas com outros profissionais que já passaram pela minha trajetória escolar. Mais recentemente, tive contato com uma professora alfabetizadora no Pibid. Percebi que era ótima no que fazia. Além de estar na sala de aula, era formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Suas práticas se diferenciavam por trabalhar com recursos como o Google Maps e jogos, incluindo alguns online, de alfabetização. Não considero que a tecnologia por si só garanta a inovação, porém por usá-la de forma que fazia sentido para as crianças, caracterizo seu trabalho como inovador. A preocupação em atender as especificidades dos alunos é algo a ser destacado. Infelizmente, alguns recursos usados eram trazidos por ela para a escola. Por isso, acho imprescindível que as escolas oportunizem melhores condições para o trabalho docente. Essas vivências auxiliaram-me na minha constituição docente, pois considero que as experiências são mais intensas e impactam mais do que os espaços de formação, os quais priorizam mais as exposições, os relatos, as análises.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 3 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Discursos como “Todos podem aprender a ler e a escrever”⁸⁹, oriundos das teorias do desenvolvimento humano aliadas aos estudos da neurociências, e “é preciso garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado”, oriundos do cenário jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito, em documentos como o Plano Nacional de Educação - PNE (MEC, 2010), que, com peso de lei federal, define metas para a educação na próxima década, inauguram a aprendizagem como direito e o papel do professor como profissional de garantia de

⁸⁹ “Todos podem aprender a ler e a escrever” trata-se de uma série de vídeos sobre alfabetização e práticas alfabetizadoras concebida e apresentada por Elvira Souza Lima para o MEC em 2011. Os vídeos são utilizados na formação continuada de professores da rede pública brasileira.

direitos. É interessante perceber o quanto a linguagem de aprendizagem é apropriada pelos discursos políticos, nacionais e internacionais, criando condições de possibilidade para que a aprendizagem entre no campo do Direito.

A garantia a que se refere o discurso anteriormente citado diz respeito a meta 5, qual seja, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (p.10)”. Na linguagem de aprendizagem a avaliação opera como tecnologia de poder, é regulação tanto do aluno quanto do professor. Como podemos observar em PNE (BRASIL, 2010, p. 32),

[...] espera-se que os entes federativos se articulem, por meio de diferentes estratégias e mecanismos, no âmbito do regime de colaboração e do sistema nacional de educação, para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB.

Como cita a própria lei, o PNE (2010) somente se efetiva com o engajamento dos professores. Esse engajamento pressupõe um professor comprometido, entre outras características que estou mostrando no decorrer desse capítulo.

Com a ênfase na individualização, aumentam o controle sobre o sujeito aumenta e também o investimento sobre sua performance, cabendo à docência buscar meios ou formas de intervenção para dar uma resposta às necessidades de todos e de cada um dos alunos. A partir da apropriação do conceito de aprendizagem pela Economia, instituindo uma linguagem da aprendizagem, a avaliação aparece como instrumento eficaz de responsabilização docente. O professor passa a ser responsável pelo desempenho dos alunos e precisa prestar contas a sociedade que é incentivada a exercer esse controle através da divulgação dos resultados das avaliações de larga escala em forma de *rankings*.

Nesse sentido, o material analítico foi escrutinado considerando-se a compreensão da avaliação como uma tecnologia de poder que se atualiza e se fortalece a partir da linguagem da aprendizagem. Nas práticas instauradas a partir da linguagem de aprendizagem, a avaliação é tecnologia de poder colocada em operação como estratégia para dar resposta às necessidades de todos e de cada um dos alunos, num processo potente de individualização dos sujeitos. Ao desenvolver esse argumento, apresento algumas verdades sobre a avaliação que se articulam com a linguagem de aprendizagem e permeiam as práticas do Pibid.

Como já era outubro e os alunos apresentavam diversas dificuldades, resolvemos iniciar um projeto de reforço escolar, que era aplicado uma vez por semana por mim na biblioteca da escola, com o objetivo de refletir sobre a escrita de palavras que faziam parte da realidade das crianças. Busquei provocar **aprendizagens significativas**, realizando um trabalho mais **individualizado e intenso** com as crianças.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.43).

A supervisora, professora XXXX, ressaltou que a etapa estrategicamente fundamental ao trabalho docente é um **diagnóstico claro, detalhado e coerente** com o plano de estudo. Em suas palavras, “isso é gênese da atuação docente, **o professor de alto nível é aquele que sabe o que o aprendiz necessita**”. Toda ação docente que não está fundamentada em um **diagnóstico coerente está fadada ao fracasso, pois desconsiderou as necessidades e potencialidades dos alunos**.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.59).

Ora, a **intenção da intervenção** era justamente fazer com que os alunos compreendessem a importância de aprender a ler e a escrever para suas práticas sociais, despertando neles o interesse pela leitura e a interação com o mundo do letramento.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.45).

Os objetivos para que isso acontecesse foram os seguintes: explorar os diferentes recursos disponíveis na escola; **identificar diferentes dificuldades de aprendizagens dos alunos**; realizar um **atendimento mais individualizado** com os alunos do grupo de estudos; buscar compreender e **sanar as dificuldades dos alunos** por meio de diferentes atividades; fazer com que os alunos identifiquem as letras do alfabeto e consigam formar sílabas, identificando diferentes sons.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.46).

Ao apresentar essas práticas, não estou me colocando contra elas, mas olhando-as para pensar o que produzem e no que se diferenciam de outras práticas, até mesmo daquelas que muitos de nós, alunos, professores, experienciamos em uma educação centrada no ensino e em uma sociedade com ênfase em outra racionalidade política.

A avaliação é potente tanto para regular as ações e produzir a professora interventora quanto os próprios sujeitos que são avaliados. Nessas práticas, encontraram-se estratégias de regulação, controle e normalização. A norma individualiza para produzir mais do mesmo. Individualizar implica conhecer a cada um e a todos de modo mais íntimo para depois torná-los o mesmo - a individualização faz parte dos processos homogeneizantes.

Essa linguagem de aprendizagem articula-se aos discursos sobre a responsabilização do professor quanto à aprendizagem e não-aprendizagem dos alunos. Com peso de lei, esses discursos instituem a aprendizagem como direito e o professor como profissional de garantia desse direito. Nesse sentido o professor passa a ser um prestador de serviços que devem ser entregues e garantidos. Rose (2011) alerta para a necessidade de

analisar a forma de relação consigo mesmo conformada em práticas e procedimentos definidos nas ligações, fluxos e linhas de forças que constituem pessoas e atravessam, através e ao redor delas, em maquinações particulares de forças - para trabalhar, para curar, para reformar, para educar, para trocar, para desejar, não somente para responsabilizar, mas para manter como responsabilizável. (ROSE, 2011, p. 252).

Na mesma ordem da ideia de “prestar contas”, os documentos internacionais sobre políticas educacionais vêm usando a expressão *accountability*, termo da Língua Inglesa sem tradução exata para a Língua Portuguesa, sendo mais usual a tradução *responsabilização* ou *prestação de contas*. O conceito que se assemelha mais à ideia utilizada na Língua Portuguesa foi encontrado em consulta à Wikipedia⁹⁰:

Accountability significa que quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar o que anda a fazer, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Não se trata, portanto, apenas de prestar contas em termos quantitativos mas de auto-avaliar a obra feita, de dar a conhecer o que se conseguiu e de justificar aquilo em que se falhou. A obrigação de prestar contas, neste sentido amplo, é tanto maior quanto a função é pública, ou seja, quando se trata do desempenho de cargos pagos pelo dinheiro dos contribuintes.

⁹⁰ Mesmo reconhecendo que esta não se revela como uma fonte segura, em consulta sobre o termo na Língua Portuguesa, foi esse o material com significado mais aproximado àquele utilizado por organizações como a OCDE. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Accountability>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Essa ideia de prestar contas, conforme também identifiquei em outro trabalho (OLIVEIRA, 2011), está ligada a mecanismos de avaliação e a estratégias de controle e vigilância por todos. Por ocasião da análise de práticas escolares com ênfase na gestão, foi possível perceber que os gestores e professores precisam estar permanentemente prestando contas, o que tem sido recorrente na fala dos sujeitos participantes do Pibid-Unisinos, enfatizando a potência das “contas a prestar à comunidade” a partir dos resultados das aprendizagens dos alunos.

O PISA, IDEB, enfim, as avaliações de larga escala têm servido como reguladores da performance exigida pela sociedade local e global. Esses resultados se configuram como verdades que criam condições de possibilidade para o governo da população. O governo depende do conhecimento. Conforme Rose (1998, P. 36),

Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

Popkewitz e Lindblad (2001), a partir de pesquisas realizadas sobre estatísticas educacionais como sistemas de razão, chamam nossa atenção para o fato de que agrupar pessoas através de um raciocínio populacional –faz tanto parte de “nossa razão contemporânea que costumamos não ter consciência de que os sistemas de classificação que designam as pessoas como pertencendo a uma população é uma invenção histórica e um efeito de poder”. (2001, p.11).

Ao fazer-se uso dos resultados quantitativos, engendra-se uma lógica de individualidade e normalização, a partir da qual “uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado”. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2011, p. 11). A norma determina a média, a zona de normalidade, o padrão desejável, aquilo que torna possível a comparação e a individualização do sujeito. O interessante é que “o regulamento constrói, nas práticas que atravessa, pelo jogo da norma, distinções e hierarquias muito mais precisas, e ao separar, não exclui, engloba a todos”. (BUJES, 2002, p. 219).

Foucault concluiu que era impossível libertar sem adestrar. Em uma de suas aulas proferidas no Collège de France, no ano de 1976, Foucault (1999) explica que é a norma que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, permitindo “a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica”. (FOUCAULT, 1999, p. 302). Ainda com suas palavras, “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. (FOUCAULT, 1999, p. 302). Uma sociedade normalizadora será aquela em que se cruzarão a norma da disciplina e a norma da regulamentação, num jogo articulado entre tecnologias de disciplina e tecnologias da regulamentação⁹¹.

A escola é, pois, a instituição que coloca tudo isso em movimento, conforme afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007a, P. 957),

A naturalização da norma, a noção de “caso” e as correlatas noções de “risco”, de “perigo” - como risco diferenciado - e de “crise” - como escalada crescente do perigo - parecem ativar a busca de novos saberes e de novas práticas que, de alguma maneira, possam dar conta dessas novidades epistêmicas. No século XIX, então, as questões de normalidade e anormalidade entraram no domínio de duas chaves. Tanto elas se colocaram ao abrigo - ou, se quisermos, sob a proteção - das Ciências Humanas quanto elas passaram a servir de operadoras para a intervenção política; uma intervenção que tinha - e continua tendo... - por objetivo aumentar a segurança das populações, ou seja, diminuir-lhes o risco, o perigo e a crise. Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter seqüestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento.

Em sua genealogia do poder, Michel Foucault apontou para o exercício de três tipos de poder: soberano, disciplinar, biopoder. Segundo o filósofo, esses três tipos não se excluem, pelo contrário, eles se complementam. O exercício do poder de soberania tinha como uma de suas características principais a punição corporal e moral; era do soberano o direito de “causar a morte ou deixar viver”. (FOUCAULT, 1982, p.130). Nesse tipo de sociedade, o confisco era peça principal, seja ele em relação a bens materiais ou até mesmo à própria vida dos indivíduos.

⁹¹ Para uma diferenciação refinada entre normação e normalização, ver Veiga-Neto e Lopes (2007a); Lopes e Fabris (2013).

O poder disciplinar é construído a partir do poder de soberania, ele vem para domar e dominar os sujeitos. É no século XVII e XVIII que esse tipo de poder será investido para a individuação dos seres. Um poder que investe mais em vigilância e menos em castigos, mais em normas do que em segregação ou morte. Um poder que parte do princípio da economia: será mais econômica a normalização dos sujeitos, tornando-os produtivos, do que a privação da vida ou da liberdade. Assim, a disciplina tem por objetivo a fabricação de corpos dóceis, corpos moldáveis, treináveis, numa “relação [...] que o torna tanto mais obediente quanto é mais útil”. (FOUCAULT, 1987, p.119).

Dentre as instituições de sequestro citadas por Foucault —a prisão, a escola, o quartel, o hospital, a fábrica, o asilo— a escola será a instituição mais econômica e a que pode atingir a todos o mais precocemente, daí os esforços para fazê-la alcançar o maior número possível de indivíduos. Para Veiga-Neto, a escola “foi sendo concebida e montada como a grande —e (mais recentemente) a mais ampla e universal— máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torna-los dóceis”. (VEIGA-NETO, 2000, p.17).

A regulamentação sobre as populações é característica do biopoder, ao tomar o corpo coletivamente, Foucault nos diz que o biopoder inventou a população como um problema político e científico para que sobre ela se pudesse intervir e regular. Contudo, esse novo poder não veio para substituir o outro, muito pelo contrário, ele necessita do disciplinamento gestado pelo poder disciplinar. Trata-se, então, “de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie”. Sommer (2003), citando Birman, diz que “em outros termos, o que o biopoder estabeleceria, e nisto talvez resida sua permanência no mundo contemporâneo, sua atualidade, é ‘que a qualidade de vida seria a condição de possibilidade para a riqueza das nações’”. (BIRMAN *apud* SOMMER, 2003, p.38, grifo meu).

Ao descrever, tabular, calcular, analisar, organizar dados relativos a uma determinada população, impondo limites e possibilidades, cria-se uma rede de poder-saber que disciplina, regula, normaliza as práticas desses sujeitos. É o conhecimento sendo usado para regular a conduta. Como já dizia Foucault (1987,

p. 27), “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Para Sloterdijk, em seus últimos estudos, Foucault conseguiu ver “que os homens não são, nas suas demandas de liberdade e autodeterminação, reprimidos pelas disciplinas, regimes e jogos de poder, mas, possibilitados. O poder não é um adendo restritivo a uma capacidade originalmente livre, ele é, para a capacidade em todas as variações, constitutivo”. (SLOTERDIJK *apud* BRÜSEKE, 2011, p.166)⁹².

Os excertos a seguir nos possibilitam perceber que todas essas orientações sobre considerar as necessidades dos alunos, identificar as dificuldade e ajudar a superá-las, manter um olhar observador e crítico, tornar as aulas mais prazerosas e as aprendizagens, significativas, – “são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador”. (PORTOCARRERO, 2004, p.190). Observemos:

Vejo-me como uma **professora que se preocupa com o aluno, e que leva em conta seu contexto e suas vivências**. Acredito que é necessário construir um relacionamento de confiança com os alunos e conhecer a turma, para poder planejar as aulas **de acordo com suas necessidades**. Não tenho um método específico que considero certo, mas vejo que podemos usar muitas didáticas tradicionais não deixando de inovar também, pois muitos destes **métodos são eficazes para determinado aluno e não funcionam com outro, a professora tem que ter esse olhar de entender as várias formas que sua turma pode ser alfabetizada. [...] As práticas que interdito são aquelas que não levam em consideração o aluno, mas simplesmente o conteúdo que deve ser “passado”, é quando o professora não se vê como responsável pela aprendizagem do aluno, e coloca sobre ele a “culpa” pela não aprendizagem.**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Registro em Diário de Campo de Bolsista Pibid-Unisinos-Pedagogia

Após alguns dias na escola, iniciei a observação das aulas de uma turma de primeiro ano, pois, no turno da manhã, não havia segundos anos. Pude então interagir com os alunos e, **juntamente com a professora titular da turma e a professora supervisora, realizei algumas intervenções com a turma, aplicando algumas atividades e explorando diferentes materiais**. Procurei **privilegiar o lúdico**, e assim trabalhamos com giz de cera e anilina, atividades que os alunos adoraram, também por nunca terem trabalhado com essa tinta. Além disso, fizemos dobraduras, realizei diversas atividades trabalhando a letra inicial e a escrita do nome dos alunos. **Como já era outubro e os alunos apresentavam diversas dificuldades, resolvemos iniciar um projeto de reforço escolar**, que era aplicado uma vez por semana por mim na biblioteca da escola, com o objetivo de refletir sobre a escrita de palavras que faziam parte da realidade das crianças. **Busquei provocar aprendizagens significativas, realizando um trabalho mais individualizado e intenso com as crianças. Busquei também recursos como jogos, de modo a deixar o lúdico sempre presente em nossas atividades.**

⁹² Pela dificuldade em traduzir as obras de Sloterdijk que, em sua maioria, encontram-se no original alemão, precisei acessá-las desde algumas traduções em inglês ou espanhol ou, ainda, em resenhas escritas na língua portuguesa, como a de Brüseke (2011).

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.43).

Os objetivos para que isso acontecesse foram os seguintes: **explorar os diferentes recursos disponíveis na escola; identificar diferentes dificuldades de aprendizagens dos alunos; realizar um atendimento mais individualizado com os alunos do grupo de estudos;** buscar compreender e sanar as dificuldades dos alunos, através de diferentes atividades; fazer com que os alunos identifiquem as letras do alfabeto e consigam formar sílabas, identificando diferentes sons.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.46).

[...] em reunião com a minha supervisora, achamos melhor iniciar as atividades nas turmas de primeiro ano, para que eu pudesse acompanhar, desde o início, o desenvolvimento das crianças durante seus processos de alfabetização. **Com o acompanhamento quase que diário, participei de atividades com o intuito de identificar o que cada criança já sabe.** Nesse processo, que, muitas vezes, consistia em **realizar ditados aplicados a cada aluno individualmente**, tínhamos acesso aos níveis de conceitualização da língua escrita em que cada criança se encontrava. Isso possibilitou às **bolsistas planejarmos atividades significativas aos alunos**, considerando os níveis em que se encontram. A leitura de contos também é uma das atividades que realizei com a turma em que atuei. Essa atividade era feita regularmente, sempre em voz alta, **caprichando na entonação para aumentar o interesse das crianças e despertar a curiosidade e o gosto pela leitura.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Da mesma forma, **organizar a rotina da sala de aula é imprescindível.** A professora manteve, em seu trabalho, sempre a **mesma rotina diária, distribuindo as atividades seguindo uma sequência.** Embora as **atividades fossem diariamente diversificadas, a rotina era a mesma, tornando a turma cada vez mais homogênea.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.21).

Na racionalidade da seguridade ou do controle, o que vale é que todos estejam na escola, para uma economia política produzida pelos discursos da “Escola para todos”, prevendo um maior controle dos riscos sociais, vulnerabilidade, delinquência, reprovação. Essas práticas estão vinculadas a formas de governamentalidade neoliberal, conforme análises já realizadas por Fabris (2014), Hattge (2014), Klein (2010), Oliveira (2011).

Conforme Fabris (2014, p. 59-60), “a escola, há muito tempo, vem assumindo uma posição de espaço para a cura. A concepção higienista parece

nunca ter se separado das práticas escolares, hoje com outros significados, mas a escola continua investindo em sanear e gerenciar as populações”. Juntamente com a instauração da linguagem de aprendizagem, é possível ler uma série de mudanças nos focos de atuação da escola e de suas próprias funções - de uma escola que ensina para uma escola que se centra nas aprendizagens, de uma escola centrada na ação do professor para uma escola com centralidade nas necessidades e interesses dos alunos, de uma escola com ênfase no coletivo para uma escola com ênfase nas individualidades, de uma escola com avaliação cumulativa de conteúdos para escola com avaliação da performance do sujeito, de um currículo com foco em conhecimentos para um currículo com foco em competências.

Foi possível observar, nos excertos apresentados, uma docência atuando para melhorar a performance do estudante quanto à leitura e à escrita. A licencianda participante do Pibid-Unisinos-Pedagogia atua como interventora; para ela, são encaminhados todos os alunos que não estão acompanhando o processo de alfabetização dentro do que seria considerado o tempo ou o modo “normal”. A ela é colocado o desafio de alfabetizar esses sujeitos a partir de diagnósticos, que deverão gerar práticas individuais de correção. Nos excertos que seguem, é possível perceber a angústia no relato da licenciada por aproximar-se o final do ano e ainda ser necessário ajudar alguns alunos que não estavam alfabetizados.

No segundo semestre deste ano de 2011, algumas professoras regentes nos procuraram e pediram ajuda para tentar sanar as dificuldades que alguns alunos estavam apresentando. Elas sugeriram que fizéssemos um trabalho mais direcionado a eles naquele momento.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.14).

Fizemos esta atividade com todos os alunos que as professoras recomendaram; trabalhamos com eles mais de uma vez, em um processo que durou quase dois meses. [...] Pudemos perceber que alguns alunos ainda evidenciavam grande dificuldade; outros já estavam melhorando. Depois de realizar a testagem com todos os alunos, fomos em busca de atividades para trabalhar as dificuldades ainda existentes. Já estávamos quase no final do ano letivo de 2011 e precisávamos auxiliar esses alunos.

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.14).

Observemos a seguir mais alguns excertos onde podemos identificar as ideias de intervenção, de trabalho individualizado, de diagnóstico e de correção produzindo a professor/a interventora, competente, capaz de alfabetizar a todos, capaz de “corrigir” os que se desviaram dos caminhos do direito de aprender.

Nesse processo, que muitas vezes consistia em realizar ditados aplicados a cada aluno individualmente, tínhamos acesso aos níveis de conceitualização da língua escrita em que cada criança se encontrava. **Isso possibilitou às bolsistas planejar atividades significativas aos alunos, considerando os níveis em que se encontram.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.19).

Considero aprendizagens significativas: montagem do perfil das turmas e de cada aluno, **por meio da sondagem e diagnóstico** do nível de alfabetização deste; elaboração de planos de aula; **montagem de planos de intervenção para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem [...].**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.23).

Observamos, também, como se organizam as atividades aplicadas durante o ano, montamos e aplicamos planos de aula e **elaboramos diversos tipos de intervenções com o objetivo de melhorar a aprendizagem desses alunos.**

Fonte: Registro de licencianda do Pibid-Unisinos-Pedagogia no Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras (UNISINOS, 2013, p.24).

Por meio do estudo, do olhar individual, da observação, da investigação, por parte da docência, das características, principalmente, psicológicas, comportamentais e sociais dos alunos também chamados de sujeitos aprendentes, a professora em formação age como uma terapeuta nas intervenções da aprendizagem. Conforme Ramos do Ó e Carvalho (2009, p. 18), esse “propósito de ajustar as práticas educativas à diversidade de casos particulares - ou o ensino por medida - transformar-se-ia, assim, na máxima pedagógica por excelência”. Esta nova forma de intervenção, muito mais refinada, possibilitou que as condutas dos escolares passasse a ser conduzida desde uma articulação sutil, mas não menos eficaz, entre o governo ético e governo político da criança, “[...] através de uma prática cada vez mais definida como da autonomia funcional e da liberdade, [que] viria a impor-se como a *marca socializadora mais distintiva e*

consensual do modelo de educação que se espalhou pelos quatro cantos do mundo”. (RAMOS DO Ó; CARVALHO, 2009, p. 18, grifos do autor).

A partir dos enunciados, é possível inferir que a docência dos anos iniciais da educação básica vem sendo produzida a partir de práticas centradas em diagnósticos e intervenções para a correção do sujeito e maximização de sua performance. A linguagem de aprendizagem institui um campo tecnológico, entendido aqui como um conjunto de tecnologias de poder postas a operar, tecnologizando a conduta não somente do aluno dos anos iniciais, mas também do pibidiano, futuro/a professor/a.

Em seus estudos sobre psicologia, poder e subjetividade, Rose (2011, p. 45) defende a ideia de que a nossa experiência como sujeitos de determinado tipo “é o resultado de uma série de tecnologias humanas, tecnologias que tomam como objeto as maneiras de ser humano”. O autor diz que

uma análise das formas tecnológicas de subjetivação precisa se desenvolver em termos da relação entre as tecnologias para o governo da conduta e as técnicas intelectuais, corporais e éticas que estruturam a relação do ser com si mesmo em diferentes momentos e locais. (ROSE, 2011, p. 45).

Nesse exercício de olhar para as práticas vivenciadas pelas licenciandas e narradas no Caderno de Experiências do Pibid-Unisinos-Pedagogia, foi possível perceber uma forte ênfase no controle. Alguns autores têm nos ajudado a pensar sobre as mudanças de ênfase nas lógicas curriculares: da ênfase na disciplina para a ênfase no controle⁹³. Alfredo Veiga-Neto (2008, p.51) alerta para o fato de que tais mudanças se conectam com a liquidez pós-moderna e a flexibilização do currículo. O mesmo autor vai dizer que é justamente pela intervenção nos “modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação e são avaliados [...] que estão se intensificando as técnicas de controle na escola”. Esses são investimentos que participam da constituição de sujeitos autogovernáveis, capazes de autocondução e autoformação.

Conforme Castro (2011), o controle pode ser entendido, num viés foucaultiano, como um poder que se exerce sobre os indivíduos, “sob a forma de monitoramento individual e contínuo, de punição e recompensa, e sob a forma de

⁹³ Para maior aprofundamento sobre a passagem da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de normalização* ou de *controle*, ver Foucault (1999), Veiga-Neto (2008) e Santos (2006).

correção, ou seja, a formação e transformação dos indivíduos de acordo com certas regras” (2011, p. 80, tradução minha). Nesse sentido, o que fica evidente, a partir da linguagem de aprendizagem, é uma super valorização do prazer e um esforço para limpar as práticas de qualquer vestígio de punição e de frustração. A potencialização do lúdico, das brincadeiras dirigidas, das atividades ditas prazerosas para a criança e tudo aquilo que sirva para lhe despertar o interesse são estratégias para a correção, formação e transformação dos indivíduos e condução de suas condutas.

Para Masschelein e Simons (2013), essas práticas não estariam contribuindo para um dos importantes objetivos da escola, qual seja, o amadurecimento. Eles defendem aquilo que chamam de psicologização como uma das estratégias para “domar a escola”. Segundo os autores, essas práticas ligadas ao prazer, ao entretenimento e ao lúdico tornam a sala de aula mais popular - em outras palavras, mais atraente. O relaxamento e prazer proporcionado por essas práticas estariam domando a tensão exigida pelo estudo. Os recursos lúdicos facilitam o trabalho do professor no tocante à atenção e ao interesse do aluno. Para os autores, a questão não está em que não se pode aprender de forma lúdica, mas que “a escola consiste em outra coisa: a atenção para a matéria, [...] arranca os alunos de seu mundo e os coloca ‘dentro do jogo’. A tensão não é convertida em relaxamento, mas esforço. Isso significa que o aluno constantemente se perde em algo digno de seu esforço”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.128).

Essas práticas que privilegiam o lúdico e o interesse podem manter o aluno num estado infantilizado. Conforme os autores, enquanto “a escola é um lugar para amadurecimento, avanço, encontrar um caminho no mundo e elevar-se acima de si mesmo - e, portanto, também de ultrapassar seu mundo. Isso toma tempo e pode levar a momentos de tédio”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.129). Os autores alertam para o cuidado com esse exagero do lúdico nas práticas pedagógicas.

Esse tempo demasiado e por vezes entediante a que se referem Masschelein e Simons (2013) vem correndo o risco de ser banido dos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro. Pelo menos é o que se percebe ao analisar a iniciação à docência do Pibid-Unisinos-Pedagogia, em que as práticas que fogem aos interesses do aluno e ao prazer não tem sido privilegiadas pelas bolsistas, conforme foi possível observar nos excertos apresentados no decorrer do capítulo. O que estou

percebendo na análise das práticas de iniciação à docência é que as intervenções pedagógicas realizadas pelos bolsistas são constituídas a partir de uma ênfase na realização de atividades e oficinas pautadas nas pedagogias psi, no sociointeracionismo, no olhar individualizante, na valorização dos recursos didáticos, na organização dos espaços-tempos, na criação de ambiente alfabetizador, no desenvolvimento de jogos, no prazer, na ludicidade, no respeito às necessidades individuais dos alunos. Todas essas estratégias e aparatos lúdicos se voltam para a alfabetização. É preciso alfabetizar a criança no tempo certo, conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b), que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A centralidade da criança no processo educativo, segundo Noguera-Ramirez (2011, p. 241) está associada a

uma estratégia de governo [...] muito mais econômica e eficiente. [...] percebe-se uma virada na forma do governo pedagógico: a crítica à escola e à pedagogia tradicional, a defesa dos direitos e as necessidades da criança pode ser facilmente percebida como parte de uma mudança nas estratégias do governo, uma, digamos assim, “economização” nos procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos seus resultados. lembremos: governar menos para governar mais: a característica que vai orientar os dispositivos de governo que se desprezaram desde a Modernidade [...]. (p.241)

Problematizar esses discursos faz-se fundamental para compreendermos a lógica que está aí instaurada. Nessa ligação da linguagem de aprendizagem com os discursos políticos e sua entrada no campo jurídico, o Estado se apropria dessa linguagem para fazer valer os seus propósitos. As verdades do Estado se encarnam na linguagem de aprendizagem e possibilitam uma gestão tanto mais econômica quanto mais controladora mediante a mobilização social. A aprendizagem como direito mobiliza a todos na luta pela garantia desse direito. Uma vez que a linguagem de aprendizagem está conectada a uma lógica da performance, do autodesempenho, da qualidade enquanto produtividade, o Estado precisará de uma docência produtivista, para que possa atingir suas metas.

As práticas do Pibid estão amarradas a uma lógica neoliberal de produtividade. Os relatórios exigidos pelo Programa possuem um espaço para que os resultados sejam descritos, a esses resultados eles chamam de PRODUTO. Existe forte ênfase na quantidade de produtos gerados a partir das práticas de iniciação à docência, as tabelas utilizadas para descrever os produtos possuem espaço para a quantificação total do que foi produzido por cada subprojeto. Esses produtos são encaminhados em formato digital para que possam alimentar o Portal do Professor com materiais e estratégias didáticas, bem como a descrição de práticas que “funcionam”. Vejamos nos excertos retirados do modelo de relatório proposto pelo Programa:

RELATÓRIO DE 2012.1 - ORIENTAÇÕES GERAIS:

1. Descrever sucintamente os objetivos, atividades e resultados alcançados. 2. Demonstrar a relação entre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. É importante **explicitar, com clareza, a articulação entre atividades e resultados, de modo a explicitar o cumprimento do objeto a que se destina o programa.** 3. Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros. **As produções, a serem apresentadas abaixo, materializam-se em** artigos publicados, portfólios e diários de bordo, material didático produzido (mídias, jogos, dinâmicas, etc), estratégias didáticas, relatórios de avaliação dos resultados, dentre outras).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Excerto extraído do Modelo de Relatório de Atividades Pibid - 2012.

5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

Obs. 1. As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a **tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.** 2. Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado na website da IES. O link deve ser informado no campo apropriado. 3. O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada. 4. Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente (ver indicadores). **5.1 PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS** - Neste grupo enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos produzidos, criação de banco de imagens, criação de banco de sons, criação de Blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas para o Portal do Professor, preparação de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Excerto extraído do Modelo de Relatório de Atividades Pibid - 2012.

Embora as licenciandas estejam banhadas por discursos oriundos da teoria crítica, das teorias psi, especialmente da Escola Ativa, que imperam no curso de Pedagogia do subprojeto analisado, tudo isso se põe a serviço de uma racionalidade neoliberal. As licenciandas não conseguem fugir desse regime de verdade que atravessa o Programa e a escola de educação básica, constituindo as práticas de iniciação à docência e as próprias licenciandas, futuras professoras. Nesse caso, a docência virtuosa é providencial, visto que a pessoa virtuosa é aquela que produz efeitos e tem predisposição firme para o bem, apresenta eficácia, que tem força, que tem capacidades para fazer bem feito.

Resultados indicam um conjunto de verdades balizadoras das práticas de iniciação à docência, com efeitos no processo de *tornar-se professor/a* dos anos iniciais da educação básica, que produzem uma *professora* interventora para esse nível de ensino.

É interessante perceber como a ideia de intervenção pedagógica vem sendo usada, incorporada à linguagem de aprendizagem, para dar conta dos direitos de aprendizagem, colocando a professora a serviço do Estado. Quero chamar a atenção para o fato de que não estou dizendo que a ideia de intervenção é algo ruim ou bom em si mesmo; apenas alertando de que é preciso pensar para que ou para quem ela está servindo. O que estou analisando aqui é a participação dessas práticas na condução da conduta da licencianda, futura professora, constituindo seus modos de ser e agir enquanto docente.

Ao encaminhar-me para o fechamento desse capítulo, gostaria de retomar as ideias trabalhadas em cada seção sobre os três modos de ser docente que conformam a subjetividade pibidiana: a docência virtuosa. No decorrer deste segundo movimento analítico, identifiquei três aspectos determinantes das práticas de iniciação à docência; são eles: a preponderância dos discursos voltados à aprendizagem e sua instauração no âmbito do direito, a ênfase no saber-fazer ligada a ideia de competência, eficácia e produtividade e a intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento da performance e melhora do desempenho do aluno. Essa trama discursiva participa dos processos de subjetivação docente, produz uma professora comprometida, tática e interventora que se faz e se acredita como

responsável socialmente. Assim, essa professora “engole o Estado” e, ao mesmo tempo, torna-se indispensável à sustentação de sua forma econômica e, por isso, eficaz de governar. Ao constituir-se como parceira do Estado, a docência virtuosa coloca-se a serviço de seus propósitos: a construção da *Pátria Educadora*.

Pátria Educadora é um conceito recente divulgado no início de 2015 a partir do lema do atual governo brasileiro: “Brasil, Pátria Educadora”. O que é possível inferir, com base nos poucos materiais publicados sobre o tema, é que o conceito de *Pátria Educadora* vem sendo construído com base nos direitos de aprendizagem que estão descritos no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a). Conforme o “Manual para fazer uma Pátria Educadora” divulgado em reportagem sobre o tema, é preciso

Definir nacionalmente os métodos de formação (de professores), seleção e avaliação para que os jovens atraídos devam ser escolhidos de forma cuidadosa, exigindo-se deles a mais absoluta competência, dedicação exclusiva ao magistério e sujeitos a um regime de trabalho que permita substituí-los se não participarem realmente da construção da Pátria Educadora.⁹⁴

As ideias que compõem o manual acima referido colocam o professor como instrumento fundamental e descartável quando não eficaz para a construção da *Pátria Educadora*. Novos discursos para os quais precisamos atentar:

“Brasil, Pátria Educadora” - um marco novo e um desafio abrangente para que o imenso processo de democratização social que o país vive desde 2003 chegue finalmente à hegemonia dos valores correspondentes: a solidariedade, a cooperação, o humanismo.⁹⁵

Somente uma docência virtuosa poderá formar cidadãos virtuosos, preparando a todas as crianças, em seus direitos de aprendizagem, para viver a “cidadania plena” em uma *Pátria Educadora*. Esse desafio só pode ser vencido por

⁹⁴ Retirado de “Manual para fazer uma Pátria Educadora”. Publicado em jan. de 2015. Disponível em: <http://noblat.oglobo.globo.com/artigos/noticia/2015/01/manual-para-fazer-uma-patria-educadora.html>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

⁹⁵ Retirado da reportagem “Pátria Educadora: um marco novo e um desafio abrangente para o processo de democratização”. Publicado em jan. de 2015. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2015/01/a-patria-educadora-228.html>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

uma professora comprometida, tática e interventora. Eis que nesse cenário se “inventa” o sujeito pibidiano, aquele que

Realmente faz a diferença, o **pibidiano faz a diferença na escola**, porque nós somos procurados por quase todos os professores de todas as áreas e eles **querem desenvolver parcerias com a gente [...]** Por que? [...] porque **nós temos o pique, pelas nossas ideias, pela nossa criatividade**, acho que esse é o grande diferencial do pibidiano [...] o potencial [...], porque o pibidiano em geral, **para ele não existe algo impossível!**

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa: Formulário Bolsista 4 Pibid-Unisinos-Pedagogia

Sem mais condições de alongar-me nessa questão, deixo aqui algumas pistas para continuarmos pensando sobre a formação de professores e a constituição da subjetividade docente a partir da instauração da aprendizagem como direito e da Pátria Educadora como fim, mas também como tecnologia de poder que coloca todos a se movimentar para assegurar o lugar da Educação como potente tecnologia humana pintada nas cores da bandeira do Brasil.

CAPÍTULO 6 - Por uma postura anarquológica na (re)criação das práticas de formação docente: enfrentamentos, tensionamentos, possibilidades...

Um pouco de possível, senão eu sufoco. (DELEUZE, 2010, p.135).

Ao escrever este breve capítulo, retomo o caminho analítico percorrido na presente tese, buscando amarrar os argumentos desenvolvidos. Por fim, apresento algumas inquietações que ficaram e sinalizo possibilidades de enfrentamento dos desafios da educação do presente.

Ao tecer algumas possibilidades para continuarmos pensando sobre a formação de professores e a constituição da subjetividade docente, não o faço com o objetivo de trazer a resposta perfeita, última e acabada, mas de uma postura anarquológica, como estado de crítica permanente, construída na relação com os estudos foucaultianos que nos incitam a pensar sobre “o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar”. (FOUCAULT, 2004, p. 296).

Como espero ter deixado claro, no decorrer deste estudo, defendendo a tese de que o Pibid por meio de suas práticas de iniciação à docência coloca em operação uma matriz de experiência - a docência virtuosa - potencializando os processos de subjetivação envolvidos no tornar-se professor/a. Essa matriz de experiência constitui uma docência enquanto ethos, enquanto modo de vida, pautada na cultura da problematização das práticas, especialmente pelas relações que o sujeito pibidiano é levado a estabelecer consigo mesmo e com os outros, ao exercitar-se na busca por tornar-se professor/a comprometido/a, tático/a e interventor/a. Tais práticas de iniciação à docência operam na constituição da subjetividade docente, contribuindo para manter ou deslocar alguns modos de ser docente dos anos iniciais da educação básica. A racionalidade política que atravessa a docência, enquanto matriz de experiência, convoca o/a professor/a em formação para a responsabilização social em prol de uma Pátria Educadora.

Ao propor a problematização enquanto atitude fundamental para o desenvolvimento da prática profissional docente, o Pibid revela-se como vetor para a formação de um sujeito que, mesmo regulado, se mostra “preparado” para

“olhar de cima” os acontecimentos. Tensionando a si e aos outros para rachar as verdades historicamente construídas sobre a docência, se coloca em uma luta permanente entre governo ético e governo político. Ao incorporar aos seus modos de ser essa postura problematizadora, ou ainda, ao assumir essa “atitude crítica” (FOUCAULT, 2003), o pibidiano encontra-se possibilitado para criar outras formas de ser sujeito docente, nas palavras de Foucault (2000, p. 36), “para abrir de novo os caminhos para o pensamento”.

6.1 O pibidiano como condição de possibilidade para a *Pátria Educadora*

Não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2010b, p. 225).

Para analisar a constituição da docência a partir dos processos de formação contemporâneos, propus compreendê-la a partir do conceito de matriz de experiência (FOUCAULT, 2010). Para levar a cabo a respectiva proposta, segui as pistas encontradas no entrecruzamento de dois temas foucaultianos: a subjetivação e a governamentalidade. Nas palavras do filósofo, “uma história da subjetividade e uma análise das formas da governamentalidade”. (FOUCAULT, 2014a, p.350).

Ao olhar para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, tomando-o como potência para os processos de subjetivação docente, meus interesses voltaram-se para o funcionamento desse processo (a si e ao outro) e ao que ele vem produzindo a partir das práticas de iniciação à docência propostas na articulação entre universidade e escola.

Assim, tomei o projeto Pibid-Unisinos-Pedagogia como campo de ação possível para examinar esses processos, partindo da hipótese inicial de que as práticas de iniciação à docência do referido projeto produzem uma matriz de experiência (e são produzidas por ela) que está operando na constituição da subjetividade docente, contribuindo para manter ou deslocar alguns modos de ser docente dos anos iniciais da educação básica.

Argumentei que esse operar da matriz se dá, pela objetivação e subjetivação, potencialmente a partir de um trabalho ético que ocorre no Pibid-Unisinos-Pedagogia. Ao realizar o exercício analítico foi possível identificar práticas

de governmentação ética que “encontram na ‘individualização’ sua articulação com as práticas de governmentação político atual”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 24).

O pibidiano como um sujeito inventado nas tramas discursivas do Pibid, foi o ponto de articulação entre a subjetivação e a governmentação, sendo possível perceber em seus modos de ser e agir, o operar da matriz de experiência. Uma matriz que imprime no sujeito modos de viver a docência, uma docência como forma de vida, como experiência, ou ainda, como conjunto de práticas que podemos enxergar no próprio sujeito. Essa leitura analítica foi realizada desde um *apriori* histórico, o que não significou fazer um percurso histórico, buscando a origem primeira da construção do conceito de docência, mas sim entender o pibidiano como uma subjetividade que é uma forma no tempo. Portanto suas narrativas, seus modos de ser e agir foram lidos como a atmosfera de um tempo histórico.

Nesse sentido, importou buscar saber qual a verdade ética (ou quais são essas verdades) que interpela o sujeito, domando seus desejos a fim de torná-lo um “iniciador” (ARENDR, 2013) da docência, o que é que lhe impõe (ou que discursos são esses que o conduzem) “querer ser capaz de” responsabilizar-se socialmente, por todos e por cada um, como uma “potência entusiasmada pela educação”. (MASSCHELEIN, 2014). Quais são os jogos de verdade envolvidos no tornar-se professor/a, a partir da criação do sujeito pibidiano, parceiro do Estado que se lhe apresenta como força política? Para pensar essas questões ligadas à constituição de um sujeito autogovernável, tornado capaz de autocondução, o conceito de antropotécnicas (SLOTERDIJK, 2012) se mostrou produtivo. Ao trabalhar com a ideia de antropotécnicas enquanto práticas de ascese, enquanto exercícios que o sujeito realiza para modificar a si e o seu desempenho, maximizando sua performance, Sloterdijk (2012) ajuda-nos a problematizar aquilo que move o sujeito a operar sobre si, ação fundamental para o processo de subjetivação. A ideia de que aquilo que o incita é uma tensão permanente instituída por diferenciações entre o que sou (ou dizem que sou) e o que “devo ser” ou “desejo ser” tornou-se extremamente elucidativa para compreender o processo de subjetivação enquanto processo implicado na atividade do sujeito, o sujeito ativo de uma governmentação democrática-liberal.

Tornar-se professor/a no Pibid é autocondução! É preciso uma docência que governe a si para governar os outros. O Pibid desenvolve um processo de formação centrado no SER: Sou Pibid! Sou Pibidiano! Esse investimento no SER se dá a partir de uma fina e sutil relação entre governo ético e governo político.

A “condição potencial de formação” (DAL’IGNA; FABRIS, 2013) identificada no Pibid-Unisinos-Pedagogia, por meio da instituição de um campo ético que envolve um conjunto de práticas de si, ou ainda, de antropotécnicas, leva o sujeito a conhecer a si mesmo e a relacionar-se consigo e com os outros como ser docente.

Essa formação, que é processo de subjetivação, interpela e enlaça os sujeitos, convocando-os a fazer parte de um exército de futuros professores comprometidos, táticos e interventores, responsabilizados socialmente em prol de uma Pátria Educadora. A docência virtuosa, enquanto matriz de experiência do Programa, provoca uma tensão vertical nos pibidianos, levando-os a exercitar-se na busca por tornar-se essa professor/a comprometida, tática e interventora e, assim, vir a fazer parte da docência virtuosa.

O Programa, mediante seus braços, como o Pibid-Unisinos-Pedagogia, cria condições de possibilidade para fazer dessa docência virtuosa um *ethos*, um modo de vida, que se espalha pelos “quatro cantos do país”, conforme podemos observar a seguir, no mapa de capilarização do Programa.

Figura 9 - Mapa de Capilarização do Pibid em 2014



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013 - DEB, 2013b, p.47.

A *Pátria Educadora* aparece como a proposta de uma grande comunidade que se faz a partir de uma rede de pequenas comunidades, conectadas por uma ética cosmopolita, e o Pibid está entre essas estratégicas. A ideia de comunidade, nesse sentido, é uma mutação, segundo Miller e Rose (2012, p. 114), do ato de governar pelo “ponto de vista do social”. É muito mais produtivo governar as comunidades, pois a intervenção se torna uma forma de governar tanto mais eficaz quanto mais econômica.

A comunidade, esse agrupamento coletivo, tal como o Pibid, é “um meio de governar: seus vínculos, seus laços, forças e filiações devem ser lembradas, encorajadas, nutridas, modeladas e instrumentalizadas na esperança de produzir

consequências que são desejáveis para todos e para cada um”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 116). Nesse sentido, é possível inferir que a construção da Pátria Educadora está ligada a formas de governo político e governo ético que estão situadas, conforme Miller e Rose (2012, p. 109), “dentro de novas relações de mútuas obrigações: a comunidade”. No exercício analítico desenvolvido, o Pibid revelou-se como um vetor ético e político do Estado. Os sujeitos autogovernáveis, são também, “de fato e potencialmente, os sujeitos de fidelidade a uma série particular de valores, crenças e compromissos da comunidade”. (2012, p.110). Tudo isso está intimamente relacionado a “uma nova era de seriedade ética desenvolvida, baseada em fidelidades buscadas e escolhidas individualmente em um universo moral cosmopolita”. (MILLER; ROSE, 2012, p.114).

O trabalho investigativo realizado possibilitou pensar sobre como as práticas de iniciação à docência têm participado ou suscitado esse processo de constituição de si mesmo em uma dimensão ética. Foi possível diagnosticar no Pibid-Unisinos-Pedagogia a potencialidade de um trabalho desenvolvido a partir do elemento da ética e a produtividade de tal exame para fazer pensar os modos de relação consigo e com o outro nos processos de tornar-se professor/a. Resultados permitem afirmar que o Pibid faz parte de um movimento reformador da formação de professores no Brasil (e talvez em escala global) que apresenta uma “nova” dimensão ética a serviço da viabilidade de uma Pátria Educadora. Nesse exercício, como disse Foucault (1994a), “o essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências [como a Educação, como a Pátria Educadora] como outros tantos ‘jogos de verdade’, que são colocados como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são”. (1994a, p. 2).

Ao encaminhar-me para a última seção desta tese, gostaria de retomar um dos três modos de ser docente que conformam a subjetividade pibidiana: a docência virtuosa. A docência virtuosa revela-se em uma professora comprometida, tática e interventora, que se faz e se acredita responsável socialmente. Ao constituir-se como parceira do Estado, a docência virtuosa coloca-se “[...] a serviço de projetos de regulação, reforma, mobilização”. (MILLER e ROSE, 2012, p.115). Cada vez fica mais difícil acompanhar a proliferação intensa de sentidos que os discursos produzem sobre objetos, acontecimentos e sujeitos ao serem capturados

e incorporados por esta fase contemporânea cosmopolita que encontrou (produziu) na docência uma parceira produtiva. A governamentalidade em seu caráter discursivo encontrou na linguagem de aprendizagem possibilidades frutíferas, pois “para tornar-se governamental o pensamento deveria tornar-se técnico”. (MILLER e ROSE, 2012, p.26). A linguagem de aprendizagem, em sua articulação com os discursos políticos, possibilitou a apropriação da aprendizagem pelo campo do direito. A aprendizagem como direito e os aparatos de avaliação externa colocam em ação a professora interventora. A professora interventora é profissional de *expertise*, ela sabe ler os números estatísticos e planejar suas ações para agir sobre eles. Foi a *expertise* que, segundo Miller e Rose (2012, p. 22), “tornou possível conduzir a conduta por novos caminhos”. Era preciso uma linguagem que possibilitasse a criação de técnicas de intervenção, um intervir de modo sutil e refinado, que não interferisse na autonomia do sujeito; pelo contrário, que o tornasse, cada vez mais, capaz de ser livre, autogovernável, empreendedor de si. A linguagem de aprendizagem é, pois, uma linguagem para a autocondução, para a autoformação.

E isso tudo é uma potente invenção, verdades que conformam o sujeito com modos de ser, pensar e agir específicos com os quais precisa travar um combate para libertar-se e poder, enfim, ser outra coisa, diferir-se de si mesmo, ultrapassar-se (CANDIOTTO, 2008). Ao falar em possibilidades de resistência, Foucault (1995, p. 239) diz:

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

O desafio que está posto é tentar buscar, criar na formação de professores, mediante o trabalho ético, uma possibilidade de formação enquanto práticas de liberdade, por meio de ferramentas foucaultianas como a crítica radical ou a hipercrítica, ou ainda, o que estou chamando de postura anarqueológica: como, através da relação consigo e com o outro, podemos encontrar outras formas de nos tornarmos professoras e professores e nos conduzirmos como profissionais da docência? Como suscitar na formação essas práticas de liberdade, essa postura com base na hipercrítica, mas sem fazer disso um projeto, sem criar um *modus*

anarqueológico? Ou será preciso sair definitivamente do registro da formação e pensar em algo novo?

6.2 Postura anarqueológica e (re)criação das práticas na formação docente

É preciso falar da criação, como traçando seu caminho entre impossibilidades... (DELEUZE, 2010, p.171).

Permito-me, ainda, neste encerramento, contar, juntamente com Foucault, uma pequena parte da história da *História da Loucura*. Trata-se de um relato realizado por Foucault (2003) na entrevista de 1982, nomeada de *Verdade, poder e si*, que considero potente para pensarmos sobre as práticas de iniciação à docência do Pibid e o modo como se constituem os espaços para o pensamento. Ao falar sobre as experiências que suscitaram a escrita de seu livro *História da Loucura*, publicado em 1972, o filósofo conta que “essa história” começou quando buscou um hospital psiquiátrico para trabalhar, pois tinha vontade de saber mais sobre a loucura. Diz Foucault que, no hospital, ele estava livre para circular entre os pacientes e os médicos, visto que não possuía uma função distinta, uma posição determinada. Dessa forma, Foucault podia observar, circular, viver, com certa liberdade, a rotina do hospital psiquiátrico, estabelecer relações, conhecer os diferentes sujeitos, as diversas posições ocupadas por eles, identificar os discursos, os jogos de verdade e as relações de poder. Foucault relata que esse era o período do esplendor da neurocirurgia, o início da psicofarmacologia, e, que, no início, aceitou tudo isso como necessário, quase capturado por essas verdades, mas que, após um período, passou a interrogar-se sobre a necessidade de tudo aquilo, realizando um exercício de problematização daquelas práticas, daquelas tramas discursivas que enredavam os sujeitos em torno da loucura. Tempos depois, Foucault abandonou o hospital e foi escrever sobre a história dessas práticas.

Essa narrativa de Foucault (2003) inspirou-me a pensar sobre a inserção dos licenciandos na escola, a partir das práticas de iniciação à docência. Essa permanência dos pibidianos no espaço da escola, durante a sua formação, sem ocupar uma posição historicamente constituída como de aluno ou de professor, diferentemente de quando estão no estágio ou assistindo a aulas na universidade,

inaugura uma certa e importante liberdade. Liberdade para circular, espaço-tempo para observar e interagir. Mesmo dentro do que o projeto determina como função dos pibidianos, o fato de estar na escola, sem ser aluno e sem ser professor, de poder circular nesse lugar, fazendo parte e ao mesmo tempo não fazendo, cria algumas possibilidades de estranhamento desse lugar e de suas práticas, desde que, argumento, o pibidiano encontre espaços-tempos para a problematização dessas práticas, dessas verdades. Do contrário, há mais chances de que ele se deixe capturar por elas.

Segundo Avelino (2011, p. 90), Foucault “propôs, com o nome de anarqueologia dos saberes, a anarquia como atitude crítica diante do poder da verdade”. É preciso travar um combate contra o poder da verdade, poder “contra o qual a anarqueologia se opõe, opera sobretudo sob a forma da subjetividade”, pois “é no momento em que somos chamados a nos constituir como Sujeito que aceitamos o império dos discursos científicos e não científicos que tem por função revelar aquilo o que verdadeiramente somos”. (AVELINO, 2011, p. 90).

Nesse sentido, é possível referir a subjetivação docente como uma prática de liberdade, mas para isso é preciso criar espaços aerados na formação de professores, é preciso abrir espaço para “a anarquia como atitude crítica”. A atitude crítica inspirada na anarqueologia, que “é um jogo de palavras para sugerir que a tarefa de recusar o poder da verdade tem algo de anarquismo epistemológico, já que se trata de mostrar que nenhum poder é necessário e que, portanto, tampouco o poder da verdade o é” (LARRAURI *apud* AVELINO, 2011, p. 90) é uma possibilidade para a criação de outros espaços de pensamento na formação de professores.

Acredito que esses espaços são criados (ativados) pelas possibilidades de pensamento e de estranhamento que se dão na relação consigo e com o outro, relações com as quais Foucault (2010, 2010a, 2011) trabalhou em seus últimos escritos - a dimensão da ética. Esse exercício de pensamento precisa ser potencializado nos cursos de formação inicial, pois, conforme criticou Saramago (2004), “estamos usando o nosso cérebro de maneira excessivamente disciplinada, pensando só o que é preciso pensar, o que se nos permite pensar”⁹⁶. Espaços-

⁹⁶ Excerto da fala de José Saramago em palestra de abertura do curso "Literatura e poder. Luzes e sombras", na Universidade Carlos III, em Madri, em 19 de janeiro de 2004, conforme citado por

tempos para exercitar o pensamento ou, como diria Foucault (1994), para “desentocar o pensamento”, na formação inicial de professores e na escola, talvez sejam uma das respostas possíveis às perguntas de Gallo (2010, p. 239):

Será possível escapar a esta complexa e abrangente máquina social? Será possível escapar a este processo maquínico de produção de subjetividades, produzindo alguma autonomia, alguma possibilidade de criação? Haveria possibilidade de traçar linhas de fuga no processo educativo?

Foi possível identificar, no exercício analítico, a recorrente ausência, nas falas e nas práticas dos pibidianos, do elemento da criação. Muitas vezes, o que ocorreu nas intervenções realizadas pelos pibidianos foi a reprodução das práticas já existentes na escola, aquilo que Biesta (2013) alertou, a homogeneização das práticas. E aqui não estou realizando nenhuma análise de juízo sobre estas práticas, independentemente de serem criativas ou não, eficazes ou não, de sucesso ou não, de gerarem aprendizagem ou não. O que está em jogo aqui nesta análise, o que estou problematizando, é a questão da possibilidade de criação, da possibilidade de novas práticas pedagógicas, de inventarmos outros modos de ensinar e viver a docência.

Olhar para as práticas de formação, identificando a matriz de experiência e problematizando os imperativos que a conformam, é, pois, buscar fugir da ilusão de que podemos escapar da produção de subjetividades, de que podemos agir sem regulação, participando da máquina social. Por isso, afirmarmos que o questionamento de nossas certezas contemporâneas a respeito da docência e do ser docente se torna relevante para ajudar-nos a desenvolver meios pelos quais poderemos começar a pensar de outra forma. Para isso, precisamos fazer um esforço permanente para interrogar as racionalidades que nos conduzem, para talvez ensaiar algumas outras mudanças, outras formas de subjetivação, ou ainda, como defende Foucault (1994, p. 180), para talvez (re)conhecer que uma “transformação [outra] se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível”.

Ao realizar-se o exercício analítico, identificaram-se nas falas dos pibidianos alguns exercícios de desconstrução de verdades sobre a docência, algumas pistas que estariam mostrando certa potência para uma formação ética no Pibid. Ainda que de forma discreta e pontual, considerando que se examinou um recorte do Programa, o subprojeto Pibid-Unisinos-Pedagogia, e mesmo que possa parecer contraditória a afirmação que farei, acredito que seja possível dizer que existem no Pibid condições potenciais para uma formação como prática de liberdade. Arrisco afirmar que os movimentos que o Pibid-Unisinos-Pedagogia vem fazendo, ainda que discretos, mediante o trabalho ético identificado no desenvolver da pesquisa, são modos de resistência, são pequenas tentativas para desconstruir as verdades sobre a docência que atravessam o Programa. Pois, conforme Gallo,

Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação. (GALLO, 2006, p. 188).

Essa possibilidade anunciada por Gallo (2006), pode ser visibilizada no trabalho ético desenvolvido pelo Pibid-Unisinos-Pedagogia. Talvez essas práticas de si estejam permitindo ao sujeito entrar nos jogos de verdade de forma diferente, preparando-o para essa batalha, para esse combate que ele precisa travar, no sentido de problematizar as verdades que o conformam, que concorrem para a sua constituição. A potência do trabalho ético está na criação de espaços-tempos para o pensamento, o pensamento enquanto prática filosófica, enquanto desconstrução dessas verdades, enquanto forma de resistência ao governo político sendo, pois, uma possibilidade de resistência.

Ao munir, dar condições para que o pibidiano exerça as práticas de si articulado a uma atitude crítica, o trabalho ético potencializa os processos de subjetivação como forma de liberdade. Por implicar problematização, implicar pensamento, não é apenas sujeição, mas também é luta, é combate. Essa luta ou as armas para esse combate são definidas por Foucault como pensamento, como exercício mesmo da filosofia. Para o autor, “a filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação de valores

estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diversamente, para fazer diversamente, para tornar-se diferente do que se é”. (FOUCAULT, 1994c, s/p).

Assim, “[...] um trabalho crítico que recai sobre nós mesmos, é a prática refletida da liberdade é porque essa é a condição ontológica da ética. Ou seja, só há ação ética na liberdade que se coloca como matéria a ser refletida na e pela própria ação”. (CARMO, 2009, p. 244). Isso não significa que, ao travarmos um combate contra as verdades que nos deram forma, contra aquilo mesmo que nos tornamos, estaremos “livres para sempre”. O que é libertador é o entendimento, de que pela problematização dessas formas que assumimos, que nos tornamos, podemos modificar nossos modos de vida, não totalmente, mas em pequenas doses, fazer pequenas rupturas, para transformarmos a nós mesmos.

Esse exercício de pensamento é condição para a resistência política no campo da formação de professores. Ao reinventarmo-nos, criarmo-nos, constantemente pela problematização, das formas que assumimos, como modo de lutar contra racionalidades neoliberais, como as da produtividade e performatividade, afastamo-nos um passo das formas de assujeitamento de tais políticas individualizantes. Para esse trabalho sobre si, Foucault (1994) disse que a chave é a problematização. Esse ato de problematizar permanentemente nossas sujeições, esse processo de subjetivação, caracteriza-se por uma atitude crítica e, eu ainda diria, uma postura anarqueológica, que consiste “em um gesto que rejeita o poder de obrigação e a força de coação que o verdadeiro pretende” (AVELINO, 2010a) sobre todos e cada um.

Aqui cabe uma diferenciação. Essa atitude crítica a que estou me referindo, argumento, não é constituída a partir das pedagogias críticas, mas sim de uma atitude crítica que se vincula a uma tradição ascética. Com base em Masschelein e Simons (2014), explico melhor, o sujeito com atitude crítica de tradição crítica apresenta uma crítica pautada no julgamento, na ordenação, na interpretação, no esclarecimento. Essa crítica está firmada em uma verdade que é considerada a “verdade verdadeira”. O sujeito de atitude crítica de tradição crítica coloca a “realidade” a prova dessa verdade, desse pensamento, com o propósito de mudar a “realidade” a partir dessa verdade. O sujeito de atitude crítica com tradição ascética é um sujeito que foi interpelado por outras formas de pensar e problematizar as questões do presente. Nessa tradição filosófica, o trabalho é, em

primeiro lugar, sobre si. O sujeito é submetido à “prova da realidade contemporânea”, o que implica conhecimento de si e atividade, ser sujeito de ação; em outras palavras, implica autocondução e autoformação. Essa tradição ascética procura transformar o modo de ser de alguém e como esse alguém vive no presente. O sujeito com atitude crítica de tradição ascética, ou, como prefiro, dotado de uma postura anarqueológica, por meio de problematizações estabelecidas na relação consigo e com os outros, procura compreender o presente em suas verdades para compreender a si mesmo e buscar modificar-se. Ao mudar-se o sujeito também muda o presente, a “realidade”.

É a própria maquinaria da governamentalidade que, ao nos assujeitar, também cria condições de possibilidade para a resistência, para a postura anarqueológica. Aqui está o jogo de que trata Foucault em seus últimos movimentos analíticos acerca do poder, “não há relação de poder sem resistência”, dessa forma “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”. (Foucault, 1995, p. 244-248).

Estando ciente de que apresentei aqui apenas aquilo que considero uma possível leitura do presente, quero reafirmar minha crença na importância de práticas de iniciação à docência como as propostas pelo Pibid. Esta análise transita nesse espaço da crítica que se vê perturbada por discursos que se apresentam de tal forma positivados, que não conseguimos questionar nem mesmo sua condição de contingência, pois vêm atrelados a imperativos que fragilizam o pensamento radical ao naturalizarem e incluírem tudo e todos em processos que nos capturam como sendo “acima de qualquer suspeita” e, o mais grave, parecendo situar-se na mesma matriz de inteligibilidade daquelas verdades que defendemos, como o próprio Pibid e a Pátria Educadora.

Afirmar que existe uma matriz de experiência que opera para direcionar as formas de exercer a docência, produzindo modos de ser professor/a, é sempre complexo, pois não podemos simplesmente abandoná-la para instituir outra. Identificar a matriz de experiência que opera na condução das condutas docentes a partir do Pibid, esse programa brasileiro de iniciação à docência de importância nacional, compromete-nos e desafia-nos.

Acredito que não exista apenas uma forma de operar com esses materiais, mas que trouxe para este diálogo acadêmico uma maneira produtiva de contribuir

com a problematização e discussão da formação de professores e da produção da docência contemporânea.

Nesse sentido, um alerta ainda é preciso. Ao apresentar o trabalho ético visibilizado no Pibid-Unisinos-Pedagogia como uma possibilidade de resistência a certas racionalidades que estão conduzindo a docência contemporânea, não estou com isso “festejando” o projeto. O que quis dar a ver e a pensar foi como, por meio de práticas de si na formação de professores, podemos criar outras subjetividades, outras formas de lidar com as verdades encarnadas nos discursos, não com a pretensão de um estar fora das racionalidades que nos conduzem, mas para tentar fazer as formas de resistência indicadas por Foucault. Para o filósofo (1995), a questão da resistência está no “[...] problema político, ético, social e filosófico de nossos dias”; sendo assim, resistir “[...] não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado”, mas “[...] nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos”. (FOUCAULT, 1995, p. 239).

O entendimento de resistência enquanto não aceitação dos modos de subjetividade nos oferece a possibilidade de criar outras práticas, aquelas envolvidas nas formas pelas quais os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos. A subjetivação como forma de “resistir ao poder”, como “busca prática de um outro modo de vida, de um novo estilo”. (DELEUZE, 2010). Importa reforçar que a resistência tratada aqui não se dá contra um poder “maligno”, mas pode se efetuar por meio da subjetivação - essa complexa rede de poderes e saberes que nos constitui - e a qual, neste mesmo processo, podemos resistir. O Pibid pode ser condição para que busquemos nos dobrar a certas verdades ou rejeitá-las.

Tudo isso implica “abrir-se para uma liberdade sem garantias” (LARROSA, 2000, p. 330) e, a partir daí, “não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, acreditar em tudo isso”. (LARROSA, 2000, p. 330). Eis a condição e as possibilidades para a criação de outras práticas desde uma postura anarqueológica.

O Pibid pode ser condição de possibilidade para outras práticas ou, também, para a manutenção do desde sempre aí, tão caro à formação de professores. Espero que esta tese possa “desentocar o pensamento” (FOUCAULT, 1994) para que outras verdades sejam criadas, problematizadas e (re)criadas, aos bocados, de modo contingente, mas efetivamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; IANNONE, Leila R.; SILVA, Maria da Graça M. **Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo: FVC, 2012. (Estudos & Pesquisas Educacionais).

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Tradução de Mario da Gama Kury. São Paulo: UnB, 2002.

AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo do vivos: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980)**. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

_____. Governamentalidade e Anarqueologia em Michel Foucault. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, out. 2010a, p.139-195.

_____. Governamentalidade e democracia liberal novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 81-107, jan./jul. 2011.

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1994, p.14-27.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez., 2005.

_____. **Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.2, p. 37-55, mai/ago 2010.

BIESTA, Gert. **Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning.** *Nordisk Pedagogik*, v. 23, n.1, p.70-82, 2004.

_____. **Beyond learning.** Democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.

_____. **The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?** *Rose Research on Steiner Education*, v. 3, n. 1, p. 8-21, jul. 2012.

_____. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Brasília: CNE, 1946⁹⁷.

_____. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, *Diário Oficial* de 12/08/1971. Brasília: CNE, 1971.

_____. **Lei n. 7.044/82, que altera o artigo 30 da Lei Federal n. 5.692/71.** Brasília: CNE, 1982.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho de 2007.** Homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se a chamada Nova Capes. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013,** altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei 12.801, de 24 de abril de 2013,** Conversão da Medida Provisória 586 de 2012. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009,** que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

⁹⁷ Os documentos legais estão dispostos na listagem de referências na seguinte ordem: leis, decretos, resoluções, portaria, pareceres e demais documentos, como relatórios de gestão do MEC e editais.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: DEB/CAPEL, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 001/2002.** Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP n.º1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010,** que institui o Pibid. Brasília: DEB/CAPEL, 2010.

_____. **Parecer n. 349/72 de 6 de abril de 1972.** Documento n. 137, abril de 1972, p. 155-173. Brasília:CNE, 1972.

_____. **Parecer CFE nº 251/62.** Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília: CNE, 1962.

_____. **Parecer/CES nº. 970/1999.** Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. **Parecer CNE/CP 001/99, de 30/9/99** - que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999a.

_____. **Parecer CNE/CP 027/2001,** que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Projeto de Lei N° 8.035, de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo do Ensino Superior 2009.** Brasília: INEP, 2010.

_____. **Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação.** Coordenação UNICEF. Brasília: UNICEF, 2010a.

_____. **Relatório Síntese do Exame nacional de desempenho dos estudantes - Enade 2011.** Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009 - 2011** DEB/Pibid/CAPES. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2012a.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009 - 2013** DEB/Pibid/CAPES. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007.

_____. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009.** Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2009.

_____. **Edital CAPES/DEB nº 018/2010.** Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2010.

_____. **Edital CAPES/DEB nº 001/2011.** Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2011.

_____. **Edital CAPES nº 011/2012.** Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2012.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Concepções de ciência e a produção da docência no subprojeto Ciências Biológicas do Pibid-Unisinos.** Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013. [No prelo].

BRÜSEKE, Franz J. Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.26, n. 75, São Paulo, fev. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história.** Trabalho encomendado pela Anped, GT8, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003, p. 83-103.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.31, n.1, p.87-103, 2008.

_____. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 33, n.2, p.157-175, 2010.

CARMO, Miguel Ângelo Oliveira do. A Ética diferencial de Michel Foucault; a questão do sujeito e do humanismo. **Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. v, n. 8, p. 231-247, 2009.

CARVALHO, Liamara Ricardo. **O Pibid da Pedagogia Unisinos: aprendizagens e reflexões no campo da alfabetização em uma turma de 2º ano de uma escola municipal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

CHAVES, Marta et al. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Revista Santa Maria**, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

CLÍMACO, Neves e Lima. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

CORRÊA, Simone. **Ensino de Ciências: Perspectivas na Prática Interdisciplinar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, PROPEC, 2011.

CRUZ, Gisele Barreto da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.30, n.109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

CUGINI, Paolo. Identidade, afetividade e as mudanças relacionais na modernidade líquida na teoria de Zygmunt Bauman. **Diálogos possíveis**, Bahia, Ano VII, n.1, p. 160-178, jan./jun. de 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn Fabris. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Revista Educação Unisinos**, 2015. [no prelo]

_____; FABRIS, Elí Henn Fabris. **Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: processo em avaliação**. In: VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. Gramado/RS/Brasil: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2013.

_____. **Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2016)**. Projeto de Pesquisa. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

DEAN, M. **Governmentality: Power and Rule in Modern Society**. Tradução de Ricardo Uebel. London: Sage, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: 34, 1996.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 2010.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Democracia e Educação**. Introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Poder e verdade. In: _____; _____. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrera. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FABRIS, Elí Henn. Tia: jeito brasileiro de ser professora. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007, p.219-231.

_____; OLIVEIRA, Sandra de. Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPES. In: GRAZIOTTIN, Luciane et al (org). **Profissão Docente: há futuro para esse ofício? Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos**. São Leopoldo: Unisinos, 2011, p.542-543.

_____; TRAVERSINI, Clarice S. **Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle**. GT 13- Educação Fundamental- ANPED, 2011.

_____. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2013-2016)**. Projeto de Pesquisa. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

_____; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al (Orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 34-53.

_____. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, Roberto Rafael Dias (org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 47-66.

_____. **A qualidade da educação superior nas licenciaturas: estratégias de profissionalização docente durante o curso de formação inicial (09/2013-02/2014)**. Projeto de Pesquisa Pós-Doutorado. São Leopoldo: Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos sinos Unisinos, 2014.

_____; DAL'IGNA, Maria Cláudia; OLIVEIRA, Sandra de. **Experiência, memória e formação em um programa brasileiro de iniciação à docência**. PRE-ALAS PATAGONIA, VI FORO SUR-SUR, “ESTADO, SUJEITOS Y PODER EM LA AMÉRICA LATINA: DEBATES EM TORNO DE LA DESIGUALDAD”. Anais do Evento. Argentina: El Calafate, 2014. Publicação em Dossiê. [no prelo]

_____. Apresentação. In: SOMMER, Luís Henrique; FABRIS, Elí Henn (orgs.). **Práticas de iniciação à docência em pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2013. (Série Experiências de Iniciação à Docência: PIBID Unisinos, v.5).

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Foucault e Heidegger. A ética e as formas históricas do habitar (e do não habitar). **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, p. 139-149, 1995.

FIRME, Márcia Von Frühauf. **Portfólio Coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda de Formação em Rede**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.197- 223, 2001.

_____. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLANDRIN J.; MONTANARI, M. (Org.). **História da Alimentação**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. O retorno da moral. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **Dossiê Michel Foucault: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Então é importante pensar? Michel Foucault (Entrevista). Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182.

_____. As técnicas de si. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994a, V. IV, pp. 783-813.

_____. Verdade, poder e si. Michel Foucault (Entrevista). Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994b, p. 777-783.

_____. **O Filósofo Marcarado (Entrevista)**. Tradução de Selvino José Assmann. *Archivio Foucault*. Vol. III. Estetica dell'esistenza, etica, politica. A cura di Alessandro Pandolfi. Milano, Feltrinelli, 1994c, p. 137-144.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **Ditos e escritos IV: Ética, estratégia, poder-saber**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. Michel foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade (Entrevista). **Verve**, n. 5, p. 260-277, 2004b. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982/1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980)**. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Ditos e escritos VI: Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 289-347.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1983-1984).** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Ditos e Escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade.** Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGÊS/UEL.** 144f. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177-189.

_____. A escola pública e a comunidade: o desafio da integração. In: NH na escola, Encarte do **Jornal NH**, Novo Hamburgo (RS), n. 06, 30 de jun. 2007.

_____. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista Educação Santa Maria.** v. 35, n.2, p.229-245, maio/ago., 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.233-264, set. 2013.

_____. Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 2, p. 229-252, maio/ago 2010.

GATTI, Bernardete; NUNES, M. M. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008.

_____; _____ (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC; DPE, 2009.

_____; BARRETTO, Elba. Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

_____ et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Org.). **Estudos e Pesquisas Educacionais (2007-2009)**, São Paulo: FVC, n.1, mai. 2010.

_____; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____ et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa - CD-ROM**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KLEIN, Rejane Ramos. **Reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

KOLLING, Tailine. **Iniciação à docência na Pedagogia: análise a partir da experiência de uma escola municipal de São Leopoldo/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A libertação da liberdade. IN: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, Nau, 2000.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./ abr. 2002.

_____. Algunas notas sobre la y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____; KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. In: MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Marina Patrício de. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Texto e Contextos: Coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre: EDIPUCRS, n.2, p.115-130, 2004.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, maio/ago. 2014.

_____; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Porto Alegre: Autêntica, 2013.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2012.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____; _____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Apresentação para o leitor brasileiro. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. IN: _____. SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEZES, Eliana da Costa P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2011.

MEYER, Dagmar. **Postura investigativa no ensino superior**. Conferência proferida em julho de 2013 na Capacitação para Professores e Tutores 2013/2: Postura Investigativa no Ensino Superior na Unisinos. São Leopoldo: 2013. Disponível em: <<http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2013/08/DAGMAR-Postura-investigativa-no-Ensino-Superior.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Tradução Paulo Ferreira Valério. São Paulo: Paulus, 2012.

MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. 1 ed., Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Foucault: mestre do cuidado**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NARODOWSKY, Mariano. **Después de classe**: desencantos y desafios de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999, p.17-38.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Como se constitui um Programa de Iniciação à Docência**: o olhar da coordenação do Pibid/Unisinos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013.

NEVES, Rayssa Martins de Suza. **PIBID/IFPI/ MATEMÁTICA**: Um olhar sobre as práticas de iniciação à docência. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2012.

NICOLAZZI, Fernando. **A narrativa da experiência em Foucault e Thompson**. Revista Anos 90, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.101-138, jan./dez. 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiadamente humano**. 3 ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Obras incompletas vol. II**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a marteladas**. Tradução de Carlos Antonio Braga. São Paulo: Escala, 2005.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

_____. **Genealogia da moral - uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. (Coleção Temas de Educação, 39). Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <www.sinprosp.org.br>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009.

_____. **O Regresso dos Professores**. Livro Digital, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Entrevista Profissão: docente. **Revista Educação**. Edição Online, 2011a. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVEIRA, Sandra de. **Aprender por toda a vida: tramas de efeito na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, ULBRA: Canoas, 2007.

_____. **As práticas da escola contemporânea e a ênfase na gestão: formas de governamentalidade neoliberal**. Monografia de Especialização. UNISINOS: São Leopoldo, 2011.

_____; DEBALD, Blasius S.; FENSTENSEIFER, Cristiane B. Formação de professores no Brasil e avaliação de larga escala: uma análise das provas do Enade. VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA (VII CIDU), Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. **Anais...** Portugal: Porto, 2012.

PELBART, 2013. Experiência e sujeito. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **O Mesmo e o Outro: 50 anos de história da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 25-32 [no prelo]

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSOA, Fernando. **Escritos autobiográficos, automáticos e de reflexão pessoal**. São Paulo: A Girafa, 2006.

PETRUCI, Maria das Graças, 1994. **CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 set. 2014.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução de A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional; uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação, inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago 2001.

_____; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai/ago 2009.

PORTOCARRERO, Vera. Normalização e invenção: um uso do pensamento de Michel Foucault. IN: CALOMENI, T. (Org.). **Michel Foucault**. Entre o murmúrio e a palavra. Campus/RJ: Faculdade de Direito de Campo, 2004.

RAMOS DO Ó, Jorge. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M. Isabel. **Educação e cultura contemporânea**. Canoas: ULBRA, 2006, p. 281-304.

_____. **O governo do aluno na modernidade**. Foucault pensa a educação, Seguimento, 2007, p. 36-45.

_____. **Ensino liceal (1836-1975)**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____; CARVALHO, Luis Miguel. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960)**: Estudos Comparados Portugal-Brasil. Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

_____; AQUINO, Julio Groppa. **Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

RAJCHMAN, J. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

_____. **Foucault: a ética e a obra**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989a.

REVEL, Judith. **Michel Foucault conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Maria Teresa; AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Bal. **PIBID: Uma Proposta de Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia**. UNITAU, 2011. Banner apresentado no GT8 da 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), em outubro de 2011. Versão digital não disponível.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Em que ainda somos niilistas. **Revista Tecnologias de Comunicação e Subjetividade**. Ano 16, 1º sem. 2009.

RODRIGUES, Heloisa de Almeida Fernandes. Alimentação como fonte de sociabilidade e de hospitalidade. **Sinais - Revista Eletrônica**. Ciências Sociais. Vitória, v. 1, n.12, p. 85-100, dez. 2012.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUBIO-GAVIRIA, David Andrés. De la formación kantiana a la antropotécnica liberal contemporânea. In: PRE-ALAS PATAGONIA, VI FORO SUR-SUR, “ESTADO, SUJETOS Y PODER EM LA AMÉRICA LATINA: debates em torno de la desigualdad”. 2014. **Anais...** Argentina: El Calafate, 2014. Publicação em Dossiê. [no prelo]

SANTOS, João de Deus. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 210-222.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

_____. **O Artífice**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013a.

SILVA, Carmem Silvia B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise anarqueológica. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 403-418, jul./dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 53-64.

_____. Dr. Nietzsche, curriculista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. Barbosa; MACEDO, E. F. (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 53-64.

SLOTTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Traduzido por: Pedro Madrigal. Valencia: Pre-textos, 2012.

SOMMER, Luís Henrique. **Computadores na escola: a produção de cérebros de obra**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

_____. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel E. (orgs). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; FABRIS, Elí H. (org.). **Práticas de iniciação à docência em pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras**. Série Experiências de Iniciação à Docência: Pibid- Unisinos. V. 5. Casa Leiria: São Leopoldo, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifca Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP, 2012.

TRAVERSINI, Clarice. Centelhas! In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

UNISINOS. **Projeto Institucional**. Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. [Documento institucional não-publicado].

UNISINOS. **Resolução do CONSUN n.º 039/2011**, que institui a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

UNISINOS. **RELATÓRIO de Gestão 2011 Pibid/CAPES**. Projeto Institucional. Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. [Documento institucional não-publicado].

UNISINOS. **Diretrizes para a Realização do Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciaturas -2013/1**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. [Documento institucional não-publicado].

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGANETO, Alfredo (org). **Crítica PósEstruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In:

ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 9-20.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000a

_____. Coisas do governo... Em: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

_____. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente**. Texto apresentado e discutido na ULBRA, 2003.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Inter-culturais**. Porto (Portugal): Areal, 2007, p.19-35.

_____; _____. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Sociedade**. v. 28, n.100, São Paulo: Campinas, out. 2007a.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: XIV ENDIPE, PUC, 2008.

_____; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola L.C. P. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.67-87.

_____; LOPES, Maura C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Revista digital - ETD**. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010a. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/etd/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. **É preciso ir aos porões**. Texto apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em outubro de 2011.

_____. Estar preparado: apontamentos para pensar a universidade. In: MACIEL, Andriana Moreira da Rocha et al (org.). **Universidade hoje. O Que Ainda Precisa Ser Dito?** Santa Maria: UFSM, 2012.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

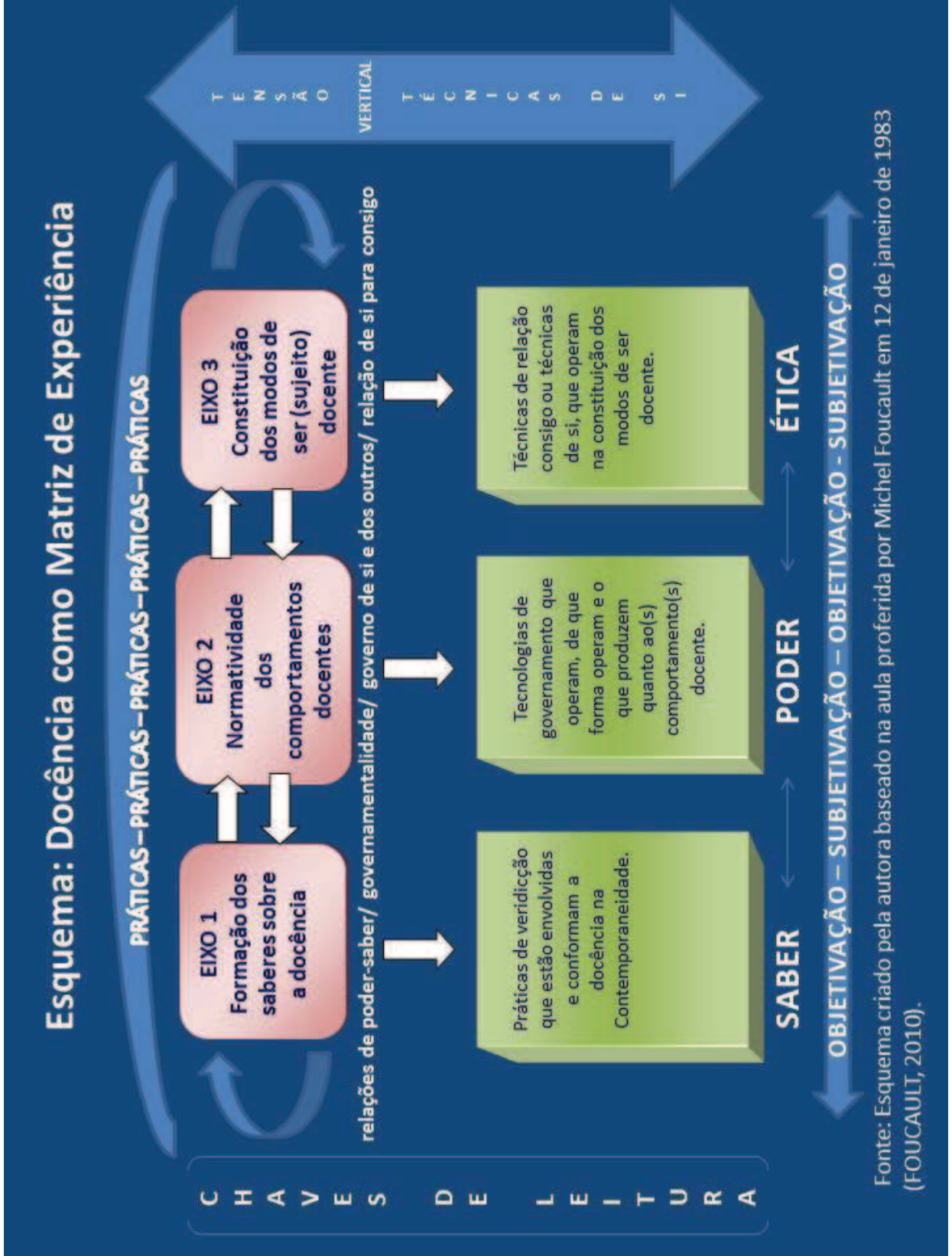
VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ESQUEMA: MATRIZ DE EXPERIÊNCIA - CHAVES DE LEITURA



APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS COM LICENCIANDAS

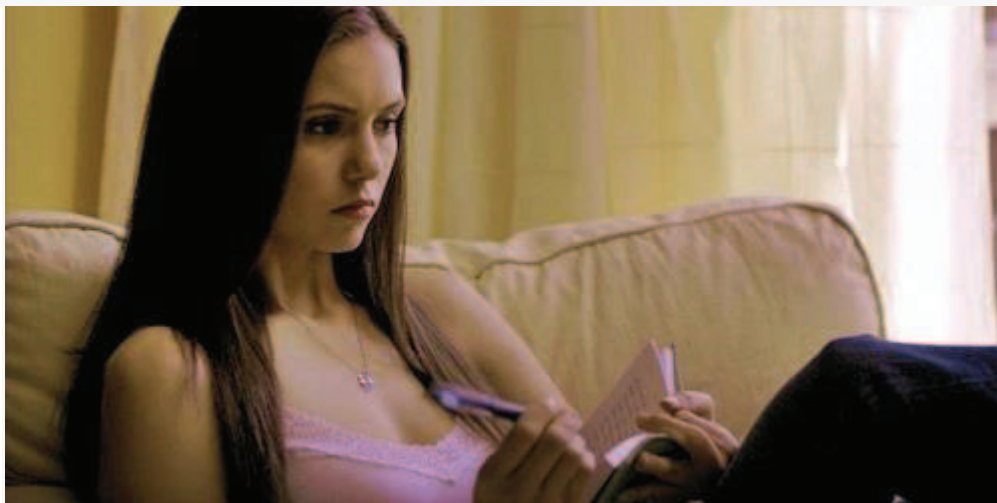
ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA PIBID-UNISINOS-PEDAGOGIA

OBSERVAÇÃO: Essa entrevista é uma conversa sobre o PIBID. Iniciaremos desde um roteiro com perguntas estruturadas, mas a qualquer momento podemos abandonar esse roteiro ou acrescentar outros assuntos que os envolvidos considerarem pertinente.

1. Há quanto tempo você atua no (participa do) Pibid?
2. O que você aprende sobre a docência nas práticas de iniciação à docência? O que é docência pra você?
3. Como você percebe a relação entre o que aprende sobre a docência com o Pibid (coordenador, supervisor e escola) com o que você aprende no curso de licenciatura?
4. Como o curso de licenciatura em Pedagogia o prepara para a atuação na escola? Gostaria que houvesse outra preparação? Qual?
5. Quais características possui a docência desenvolvida pela licenciatura desenvolve? Essas características são as mesmas que você encontra no Pibid? Se existem semelhanças e diferenças, quais são elas?
6. Quais mudanças você sentiu na sua formação a partir de sua experiência no Pibid?
7. Quais foram as aprendizagens desenvolvidas desde seu ingresso no Pibid?
8. O que você sugere como mudança para o Pibid? E para o curso de licenciatura em Pedagogia?
9. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você na iniciação à docência?
10. Comente uma ação vivenciada na sua iniciação à docência que teve muito impacto em sua formação.

APÊNDICE C - FORMULÁRIO “ESCRITAS PIBIDIANAS: TORNAR-SE PROFESSOR/A NO PIBID”

Escritas Pibidianas: Tornar-se professor/a no Pibid



1. Como você se vê enquanto pibidiano(a)? *

Descreva suas características como pibidiano(a), crenças, mudanças no seu jeito de ser, permanências e transformações na sua relação com os(as) professores(as) do curso de Pedagogia, com os(as) colegas, com os(as) alunos(as) da escola, com o(a) professor(a) supervisor(a) e coordenador(a) de área e/ou outras percepções de sua formação como pibidiano(a).

2. Que tipo de professor(a) você está se tornando? *

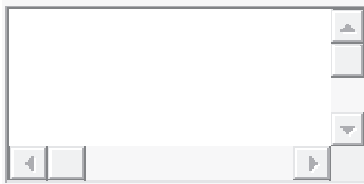
Escreva sobre o(a) professor(a) que você deseja ser. Como você se percebe nesse processo de formação para tornar-se professor(a) no Pibid? O que faz com que você escolha alguns jeitos de ser professor(a) e não outros? Por que e como você escolhe algumas práticas pedagógicas e interdita outras?

3. Autoavaliação: avalie-se enquanto aprendiz da docência. *

O que você considera mais importante na constituição de um(a) professor(a)? Descreva características que você considera necessárias para ser professor(a). Como você tem se empenhado para tornar-se um(a) professor(a) com essas características? O Pibid tem colaborado para que você se torne um(a) professor(a) desse modo que descreveste?

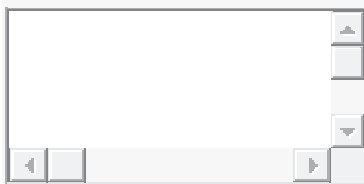
4. Avaliação: avalie o seu processo de formação no Pibid

Como se aprende a ser professor(a) no PIBID? Como você avalia essa formação? O que poderia ser diferente? Quais suas sugestões? Quais outras experiências formadoras são importantes para que você se torne o(a) professor(a) que descreveste na questão anterior?



5. A memória e a constituição da docência

Você possui em seu acervo de memórias (recente ou da infância) algum(a) professor(a) que considere como figura inspiradora para a constituição do seu modo de ser professor(a) e de sua postura profissional? Descreva esse(a) profissional ou narre algumas memórias relacionadas ao modo de ser desse(a) professor(a). Essas memórias podem ser positivas ou negativas, deixe claro como esse modo de ser professor(a) interfere na sua formação.



Período de bolsista no PIBID

- 1 semestre
- 2 semestres
- 3 semestres
- 4 semestres
- mais de 2 anos
- Outro:

Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia

100% concluído.

Formulários Google.

APÊNDICE D - MODELO DE QUADRO DE ANÁLISE

Modelo do Quadro de Análise e Exemplo de Registro

EXCERTO	MATERIAL DE ANÁLISE Localização.	DESCRITORES Regras, normas, convenções, sentidos e possíveis deslocamentos de sentidos.	OBSERVAÇÕES Recorrências, semelhanças, diferenciações, mudanças de sentidos, ênfases.	CHAVES DE LEITURA (SABER-PODER-ÉTICA) Práticas de verificação, Tecnologias de governo, Técnicas de si (antropotécnicas): exercícios, rituais, instrumentos.
Entrevista 2 (com bolsista do Pibid-Unisinos- Pedagogia em 11/04/2013) ARQUIVO EM BANCO DE DADOS - ENTREVISTAS PEDAGOGIA.	Eu acredito que assim, (...) uma das características principais é que me transformou assim, foi aquela professora responsável competente, tentar ser o máximo de competência. Eu acho que defeitos todos nós temos e a gente tem que buscar aprimorar sempre o aprendizado, mas a competência, a responsabilidade que a gente vê muito que falta isso hoje e acho que a vontade de trabalhar com esses alunos, a vontade de ensinar, a vontade de aprender. Que a gente não vai lá só para passar conhecimento e sim para aprender junto com eles. Eu acho que as características mais básicas são essas. São as mais marcantes que eu aprendi (...).	Modos de ser e agir: responsável, competente, aprimoração permanente, aprender sempre e junto com o aluno, vontade, desejo de trabalhar e aprender, "não é só passar conhecimento".	Recorrências: Responsabilização, Desenvolver competências, Aprendizagem permanente. Mudanças de sentidos: Um outro lugar para os "conteúdos"; o ensino sede lugar para a aprendizagem. Ênfase na aprendizagem.	Pistas: Práticas de verificação. Ênfase no ser, Transformação dos modos de ser. Buscar essas práticas, identificar técnicas de si, saber como e as se desenvolve m-operam no projeto Pibid-Unisinos- Pedagogia.