

AUTORAS:

Elí Henn Fabris

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil.
fabris2000@uol.com.br

Maria Cláudia Dal'Igna

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil.
mcdaligna@hotmail.com

Sandra de Oliveira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil.
sandradeoliveira.rs@gmail.com

MESA SELECIONADA:

3 – Experiencia, memoria y formación

TÍTULO:

EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO EM UM PROGRAMA BRASILEIRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

RESUMO:

No presente trabalho, propomos analisar a constituição do professor, ou dos modos de ser professor, pela ação dos processos de formação no curso de Pedagogia, especialmente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A partir dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos sobre a Docência, buscamos compreender como se dá a constituição da experiência de formação docente estabelecida na relação universidade e escola proposta pelo Programa, analisando um conjunto de informações extraídos de documentos, entrevistas e diários de campo do Pibid/Unisinos/Pedagogia. Para examinar os processos de formação, utilizamos os conceitos de experiência e memória. Entendendo que a experiência diz respeito à singularidade do sujeito e também à produção de sua subjetividade, utilizamos o conceito de experiência a partir de Michel Foucault (2010a, 2010b) como um *foco* ou *matriz* formada por três eixos – saber, poder e ética – que constituem a experiência. Dito de outra forma, trata-se das verdades que conformam o sujeito e do uso que este faz delas na relação consigo e com os outros em seu processo de formação. Ao analisar-se essa *matriz de experiência*, pode-se observar a possibilidade de evocar memórias e ressignificar o sentido e o valor a elas vinculados, aquilo que Nikolas Rose (2011) chama de *memória agenciada*. A partir da análise dos processos de formação, apresentamos e problematizamos uma matriz de experiência implicada na produção da *subjetividade docente pibidiana*, que vem forjando um *jeito de ser professor*.

Palavras-chave: Formação Docente; Pibid; Experiência; Memória.

EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO EM UM PROGRAMA BRASILEIRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O que deve ser analisado é 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. [...] Não é, portanto, uma questão de analisar uma narrativa do self, mas, ao contrário, de examinar o agenciamento dos sujeitos (ROSE, 2011, p.251-252).

Tomamos as palavras de Rose para iniciar este texto, com o objetivo de refletir sobre as formas pelas quais os indivíduos são agenciados por práticas, estabelecendo relações consigo mesmos que os tornam capazes de trabalhar, educar, desejar. Rose (2011), citando a noção de subjetividade como dobra abordada por Deleuze, explica que esse processo de agenciamento é uma força que não surge das profundezas de nossos instintos interiores, mas é resultado de um conjunto de relações exteriores que se dobram sobre si mesmas para constituir um interior.

Assim, perguntamos: o que mais queremos em um processo de formação? A transformação do sujeito em algo que não era antes em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, sentimentos, etc.. Portanto, julgamos importante discutir neste texto como a experiência e a memória estão implicadas na produção de agenciamentos nos processos de formação inicial de estudantes de um curso de licenciatura, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹. É importante explicar que tomamos o conceito de experiência para entender o processo de formação, isto é, queremos compreender como as três dimensões (saber, poder/governo, ética) estão envolvidas na produção dessa história da

¹ O Pibid foi criado (a primeira Chamada Pública foi lançada em 2007) em um momento em que a formação inicial de professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, são desafios para as políticas educacionais no Brasil. A criação desse programa de iniciação à docência no Brasil também está relacionada às novas atribuições da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre as atribuições, cabe à Capes, em parceria com o Ministério da Educação e as instituições de Ensino Superior, fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis. Pode-se dizer que o Pibid é uma das possibilidades de colocar em ação essa atribuição. 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 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para maiores detalhes sobre a emergência do Pibid no cenário brasileiro, ver Fabris e Dal'Igna (2013 – no prelo).

formação no Programa analisado. Na experiência de formação, os agenciamentos são potencializados também pela memória.

Apoiadas nos campos teóricos dos Estudos Foucaultianos e Estudos em Docência, analisamos a formação inicial desenvolvida por esse Programa de Iniciação à Docência, considerado uma das ações de maior relevância e impacto no âmbito da formação de professores no Brasil nas últimas décadas². O Programa 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 docentes sob a orientação de um professor³ universitário e de um professor da educação básica.

No recorte que realizamos por ocasião da escrita deste texto, examinamos o subprojeto Pibid/Unisinos/Pedagogia, desenvolvido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tomando-o como campo de pesquisa. A partir desse subprojeto, procuramos analisar como se dá a constituição da experiência de formação docente estabelecida na relação universidade e escola proposta pelo Programa, considerando um conjunto de informações de documentos do Pibid/Unisinos/Pedagogia⁴.

Para apresentar o exercício por nós realizado, organizamos o presente texto em duas partes. Na primeira, discutimos o conceito de experiência a partir de Michel Foucault (2004) como uma *matriz* formada por três eixos – saber, poder e ética – que constituem a experiência, mostrando suas possibilidades para pensar a formação. Na segunda, apresentamos e problematizamos uma matriz de experiência implicada na produção da *subjetividade docente pibidiana*, que vem forjando um *jeito de ser professora*. Para isso, selecionamos duas categorias para análise, dentre outras possíveis: *Ser pibidiana da Pedagogia: amorosa, responsável e comprometida* e *Ser docente: observar, planejar e fazer*.

² 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. Além disso, podemos destacar a abrangência do Pibid pela sua distribuição em todo o território nacional: norte (21 Instituições de Ensino Superior – IES –, 81 Campi, 277 Subprojetos); nordeste (44 IES, 198 Campi, 642 Subprojetos); centro-oeste (17 IES, 83 Campi, 315 Subprojetos); sudeste (61 IES, 166 Campi, 683 Subprojetos); sul (52 IES, 667 Campi, 583 Subprojetos). Para maiores detalhes, ver Portal da Capes/tópico “Educação Básica”: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

³ No contexto deste texto, utilizamos as expressões *aluna* e *pedagoga*, ao mencionar as participantes da pesquisa – todas alunas mulheres. As expressões *professor* e *professores* serão utilizadas para nomear homens e mulheres envolvidos com a atividade docente.

⁴ Neste texto, apresentamos reflexões preliminares desenvolvidas a partir de duas pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intituladas “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (FABRIS, 2011) e “Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga” (DAL’IGNA, 2013), e de uma pesquisa de doutorado realizada por uma aluna bolsista da Capes (OLIVEIRA, 2013).

Foucault e a experiência: possibilidades para pensar a formação

Para compreendermos o modo como nos tornamos docentes por meio dos processos de formação contemporâneos, buscamos apoio no conceito de experiência de Michel Foucault (2010a, 2010b).

Foucault (2013, p.21), ao descrever o processo de escrever na *Arqueologia do Saber*, já dizia: “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. Em *Ditos e Escritos* (1994), durante uma entrevista, também ressaltou que, após o processo de escrita de um livro, saía transformado. Para Foucault, a experiência está implicada no processo de transformação de si. Em suas obras, a experiência aparece como uma metamorfose, como a transformação que ocorre na relação do sujeito com as coisas, consigo, com os outros e com a verdade. No volume 2 da *História da Sexualidade*, Foucault (2001) descreve a atividade filosófica como trabalho crítico de pensar o próprio pensamento, pensando diferentemente do que se pensa e do que se vê. Para o autor, podemos compreender esse processo como “uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento” (p.13).

Ao acreditar que nos processos envolvidos no *tornar-se professor* existe algo que é da ordem da experiência e que se constitui como uma matriz, imprimindo modos de ser docente e operando na fabricação desses sujeitos, buscamos identificar os modos de ser (pensar, agir, ver), de conduzir-se enquanto docente, fabricados por meio de processos de iniciação à docência do Pibid/Unisinos/Pedagogia.

Assumindo que a experiência está implicada no processo de transformação de si, examinamos essa *matriz de experiência* (constituída por três eixos – saber, poder e ética), buscando compreender como ela se constitui e como opera na fabricação dos modos de ser professor. Dito de outra forma, trata-se de examinar as verdades que conformam o sujeito/docente e o uso que este faz delas na relação consigo e com os outros em seu processo de formação.

Sob o prisma foucaultiano, o discurso funciona como um potente mecanismo de subjetivação. Para criar, a partir de Foucault, uma estratégia analítica, é preciso primeiro buscar compreender o sentido do discurso para o filósofo.

Foucault propõe uma análise do discurso, tomando a linguagem como constitutiva das coisas, (...) Compreender o discurso 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 nem como representação, nem como expressão, mas como constituição do sujeito que fala.

O domínio das análises de Foucault foi o das 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 nossa).

O que Foucault nos instiga a fazer é buscar as manifestações de poder nas práticas, ao invés de fazê-lo no sujeito. Em *A ordem do discurso*, o autor (2012) 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. Nessa perspectiva, 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. O poder exerce-se a partir de um saber que, em sintonia com a ética do outro, possibilita a sua condução e inscrição, ou seja, o agenciamento por meio da matriz de experiência.

Por volta dos anos 1980, Foucault passa a articular o tema da experiência aos processos de subjetivação para pensar a própria historicidade das formas de experiência. O filósofo (2010b) 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.

Inspiradas nas últimas publicações desses estudos de Foucault, *Do governo de si e dos outros* (2010) e *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros* (2011), acerca da *anarqueologia dos saberes e dos poderes*, desejamos estar atentas às práticas que têm sido utilizadas para que os sujeitos se dobrem a determinadas verdades. Ao mesmo tempo, tentamos identificar quais verdades têm constituído a formação inicial de professores para os anos iniciais, em especial, as práticas vivenciadas pelas alunas do Pibid/Unisinos/Pedagogia.

Nos últimos cursos, Foucault mostra-nos que as verdades instituem campos

discursivos ou de *veridicção*. Esses discursos são intensamente produtivos: ao produzirem determinados sujeitos, colocam-nos em conformidade com uma racionalidade governamental. Dessa forma, podemos dizer que os campos discursivos 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 contemporâneo. Podemos entender essas práticas como aquilo que Foucault chamou de “o governo pela verdade”, práticas de subjetivação para o governo de si mesmo. Essas práticas funcionam para produzir novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual.

Para Rose (2011), uma análise das formas de subjetivação precisa examinar as tecnologias humanas que estruturam a relação do ser consigo mesmo. Ainda segundo o autor, “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). A escola (e nós acrescentamos a universidade e seus cursos de formação) é citada como um exemplo de tecnologia humana inventada para governar o ser humano e ensiná-lo a conduzir a sua própria conduta.

As 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. Seguindo os estudos de Foucault, Larrosa (2002, p.43) afirma que

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.

Pelbart (2013, p.46) 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 (2010b), 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. Para olhar para a experiência de iniciação à docência, precisamos entender a experiência da formação inicial de professores como algo que não se esgota nesse processo, sendo fruto de uma fabricação histórica. Assim, “a experiência só pode ser compreendida se não for reduzida a seu aspecto privado, mas devolvida a sua historicidade” (PELBART, 2013, p.49).

Dessa forma, podemos pensar que uma experiência “pessoal” de formação nada tem de natural; muito pelo contrário, é resultado de uma fabricação histórica e social, advinda de práticas da Pedagogia e da Psicologia, dentre outras áreas, nas quais as *experiências pessoais de formação* são entendidas 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 do 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 (p. 236-237).

Para os objetivos deste estudo, é importante entendermos que esse processo de *transformar o ser humano em sujeito* é composto, segundo Foucault (1995), pelas tecnologias de objetivação e de subjetivação. O professor em formação está sujeito ao outro e ligado à sua própria identidade. Assim, por meio das práticas de formação que seu curso de graduação desenvolve e, para os que participam do Pibid, os chamados *pibidianos*, mediante as práticas de iniciação à docência, os alunos aprendem a reconhecer-se como *sujeitos docentes*. Se, por um lado, as práticas de iniciação contribuem para a formação de sujeitos docentes, por outro, buscam sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de relacionar-se consigo mesmos. Para isso, é preciso compreender que

aquilo que os seres humanos são capazes de fazer não é intrínseco à carne, ao corpo, à psique, à mente ou à alma: está constantemente se movendo e mudando de lugar para lugar, de época para época, com a ligação de seres humanos a aparatos de pensamento em ação – desde a mais simples conexão entre um órgão ou alguma parte do corpo em termos de uma “anatomia imaginária” para os fluxos de força tornados possíveis pela ligação de um órgão com uma ferramenta, com uma máquina, com partes de outro ser humano ou outros seres humanos, dentro de espaços compostos tais como um quarto ou uma sala de aula (ROSE, 2011, p. 252-253).

É considerando essas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, essa relação consigo e dos agenciamentos produzidos por múltiplas relações, que pensamos que os *pibidianos* vão se tornando *docentes de um determinado tipo*. É com esse entendimento que buscamos olhar para as práticas de iniciação à docência ou, dizendo de outro modo, para a matriz de experiência que se produz no processo de formação. Propomos olhar para esses *modos de ser docente* constituídos nas e pelas práticas de iniciação à docência do Pibid/Unisinos/Pedagogia como produções históricas, como uma matriz de experiência. Segundo Foucault (2010a), matrizes são constituídas na história e “funcionam como chaves de inteligibilidade para pensar o presente” (MUCHAIL, 2011, p.157). Com base nesse argumento, selecionamos como materialidade empírica as narrativas extraídas de documentos, entrevistas e diários de campo em que as licenciandas descrevem suas práticas de iniciação à docência.

Matriz de experiência e o tornar-se docente pibidiana

Eu sou pibidiana!

Fonte: Conversa com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia - março de 2013.

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: Conversa com professora supervisora do Pibid/Unisinos/Pedagogia em evento ocorrido em fevereiro de 2012.

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 ‘eticular’ e ‘agenciar’ a si próprios de maneiras particulares – como pais, professores, homens, mulheres [...]” (ROSE, 2011, 239-240). Esses espaços 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 diversas e múltiplas desses espaços que ora são foco de nosso olhar. Como já afirmamos, com base em Rose (2011), 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.

Faz parte do exercício analítico que estamos desenvolvendo neste texto evidenciar como a memória sobre a docência, produzida por essa matriz de experiência, se mostra cristalizada por algumas práticas que se mantêm na ordem do discurso pedagógico, isto é, como tem sido produzida pela história vivida pelas alunas de um curso de formação (Pedagogia) e de um programa de iniciação à docência (Pibid/Unisinos/Pedagogia). Por isso, deste momento em diante, vamos apresentar trechos de alguns materiais que nos ajudam a sustentar nossos argumentos, entendendo que temos uma subjetividade em construção nesse Programa: trata-se da *subjetividade docente pibidiana*.

Ser pibidiana da Pedagogia: amorosa, responsável e comprometida

Inicialmente, apresentamos um conjunto de materiais que mostram como as alunas que participam do Pibid/Pedagogia selecionam algumas práticas e interditam outras ao narrarem as aprendizagens que construíram como docentes por meio do Programa.

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: Entrevista com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia, maio de 2013.

[...] 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: Entrevista com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia, maio de 2013.

Pesquisadora: E o que tu achas que ele, professor coordenador, tentava enfatizar, que tipo, que características de professor?

Aluna: 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: Entrevista com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia, maio de 2013.

Pesquisadora: O que o PIBID te ensinou?

Aluna: Olha, para mim, o PIBID trouxe essa questão de **conviver com o aluno, de trabalhar diretamente**, é o que mais aprendemos, no dia a dia, **trabalhando com o aluno**, vendo o que ele está fazendo, **o que ele está produzindo** [...] e **poder ter a prática** de estar com o aluno, de participar do processo dele, de estar ali, auxiliando-o, observar aquilo que ele ainda tem dificuldade para poder ir trabalhando. É nesse sentido que mais nós aprendemos.

Fonte: Entrevista com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia, março de 2013.

Pesquisadora: E com a escola?

Aluna: 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... Eu acho que até bloqueando a aprendizagem dessas crianças. E **isso é o que eu não quero para mim**, e a gente acaba por ver também o que a gente não quer ser, e isso de uma forma ou de outra acaba sendo bom [...] porque ou tu vais mais pelo amor pelo que tu fazes, ou tu não fazes.

Fonte: Entrevista com aluna do Pibid/Unisinos/Pedagogia, março de 2013.

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 (o chamado magistério primário ou de primeiro grau) 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.

Tendo em vista a discussão apresentada na primeira parte deste texto, podemos problematizar essa verdade que conforma a prática docente das alunas da Pedagogia e o uso que estas fazem dessa verdade na relação consigo e com os outros em seu processo de formação. Trata-se de problematizar a naturalização do afeto docente, assumido pelas alunas como um atributo essencial/pessoal necessário ao exercício profissional de quem trabalha com crianças.

Se, por um lado, as alunas ainda se curvam a essa verdade, por outro, elas ressaltam o envolvimento, a responsabilidade, a preocupação com as necessidades do aluno como ferramentas importantes para o trabalho pedagógico. Talvez o que as alunas pibidianas estejam nos indicando é que a subjetividade docente é constituída de outras formas na contemporaneidade, pois a própria atividade docente foi se transformando.

Para aprofundar esta discussão, propomos analisar outras narrativas relacionadas ao exercício da docência na Pedagogia.

Ser docente: observar, planejar e fazer

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: Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.59).

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: Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.24).

Fizemos o planejamento com a supervisora [...], a respeito dos desafios, **listas de exercícios e participação** dos alunos das turmas 64 e 65.

Fonte: Diário de Campo de aluna da Pedagogia (2012)

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: Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.24).

Ao analisarmos os relatórios do Pibid/Pedagogia, chamou-nos 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 docente. Examinando os Diários de Campo e os Cadernos de Iniciação à docência em Pedagogia, percebemos que as alunas/futuras professoras enfatizavam mais as atividades desenvolvidas com os alunos da Educação Básica do que o processo de iniciação à docência vivenciado por elas. Nossa hipótese é a de que a docência dos anos iniciais da Educação Básica vem sendo produzida a partir de práticas centradas em observar, planejar e fazer.

Observemos, a seguir, excertos extraídos de relatos sobre as práticas de iniciação à docência vivenciadas por essas alunas.

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: Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia (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: Caderno de Experiências: Práticas de iniciação à docência em Pedagogia (UNISINOS, 2013, p.14).

É possível observar, nos excertos apresentados, uma grande preocupação das alunas em realizar atividades que contribuíssem para a melhora do desempenho dos estudantes da Educação Básica quanto à leitura e à escrita. A elas, alunas de iniciação à docência, é colocado o desafio de alfabetizar esses estudantes.

Durante o processo de iniciação à docência na escola, é fundamental que os alunos licenciandos consigam manter um equilíbrio para superar os desafios encontrados e desenvolver o conhecimento profissional necessário para ministrar as aulas. Para que isso ocorra, é importante que a escola, como local de trabalho, acolha esses alunos/futuros professores, acompanhe e oriente as práticas desenvolvidas. Infelizmente, em alguns casos, tem ocorrido de outra forma.

De acordo com Nono (2011), pesquisas sobre o ingresso na carreira docente mostram que tem sido muito comum os professores iniciantes serem “presenteados” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho. Ainda segundo essas pesquisas, tais dificuldades podem gerar traumas e desmotivação nos professores que estão iniciando, levando-os a desistir da carreira.

Ainda que o foco do projeto Pibid/Unisinos/Pedagogia seja as práticas alfabetizadoras, não identificamos, nos relatos e documentos, práticas alfabetizadoras articuladas a conhecimentos específicos de outras áreas. Isso parece apontar para um esmaecimento dos conhecimentos das diferentes áreas na formação inicial, o que também aparece na escola, cedendo espaço para a valorização das relações e dos comportamentos, como vimos na seção anterior, sobre a conduta amorosa, responsável e comprometida da docente pibidiana.

Acreditamos que as narrativas identificadas nos documentos do Pibid/Pedagogia, especialmente as encontradas no Caderno de Experiências, evidenciam um conjunto de processos envolvidos com o tornar-se professora. 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 professora. As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória produzem subjetividades, mas essas memórias evocadas não estão fora de uma matriz de experiência que atravessa e conforma a formação de professores e, principalmente, o Programa Pibid. Que tipo de professora, de subjetividades, de modos de ser docente essa matriz produz foi o que tentamos mostrar neste texto, que apresenta alguns resultados preliminares das pesquisas realizadas.

Considerações finais

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? (GALLO, 2010, p. 239).

Ao buscarmos analisar a matriz de experiência e desenvolver uma analítica da formação desenvolvida pelo Pibid/Pedagogia junto ao grupo de alunas, olhando de forma mais pontual para a produção do que chamamos de *subjetividade docente pibidiana*, acreditamos poder contribuir para a invenção de outras docências ou, como diz Rose (2011), de outros *selves*. Nesse sentido, “falar da invenção do self não é sugerir que nós somos, de alguma forma, vítimas de uma ficção ou de um delírio coletivo. Aquilo que é inventado não é uma ilusão, constitui nossa verdade” (ROSE, 2011, p.13). Nesse exercício, como disse Foucault (2010b), “o essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências [como a educação] como outros tantos ‘jogos de verdade’, que são colocados como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são”.

Afirmar que existe uma matriz de experiência que opera para direcionar as formas de exercer a docência, produzindo modos de ser professor, 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.

Procuramos contestar regimes de pensamento que buscam a padronização da docência e inventam formas de ser docente. Entendemos ser preciso criar condições para outros regimes de subjetivação na formação inicial e inventarmos-nos, como docentes, de forma diferente.

A criação de espaços e tempos para exercitar o pensamento, para pensar o pensamento, para pensar de outro modo a formação inicial de professores, talvez seja uma resposta possível às perguntas lançadas por Gallo (2010). 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. E o desafio está posto! Sigamos fazendo um esforço permanente para interrogar as racionalidades que nos conduzem.

Referências

CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2015)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí Henn. *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2012-2014)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. [Projeto de Pesquisa].

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.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá/CO: Universidad Pedagógica Nacional, n.39, 2013. [no prelo].

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Ditos & Escritos V. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8.ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013b. p. 273-295.

GALLO, Silvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Revista Educação*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v.35, n.2, p.229-245, mai./ago., 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUCHAIL, Salma T. *Foucault: mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola, 2011.

NONO Maévi A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Sandra de. *Uma análise do Programa Pibid/Unisinos/Capes: subprojeto do curso de Pedagogia*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013.

PELBART, Peter Pál. Experiência e sujeito. In: MUCHAIL, Salma T.; FONSECA, Márcio A. da; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-57.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.