

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

ELÍ HENN FABRIS
MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA
SANDRA DE OLIVEIRA

ELÍ HENN FABRIS: Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Áreas de investigação: currículo, formação de professores, inclusão e docência contemporânea.

Correo electrónico: fabris2000@uol.com.br

MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA: Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Áreas de investigação: pedagogia; formação de professores; currículo; gênero; fracasso escolar; relação família-escola; inclusão escolar.

Correo electrónico: mcdaligna@hotmail.com

SANDRA DE OLIVEIRA: Doutora em Educação. Professora da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, No Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Áreas de investigação: currículo, formação docente, políticas públicas, gestão escolar.

Correo electrónico: sandradeoliveira.rs@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisamos os processos de formação desenvolvidos no programa brasileiro Pibid. A partir dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos, buscamos compreender como se constitui a experiência de formação docente estabelecida na relação universidade e escola proposta pelo Programa, analisando um conjunto de documentos do Subprojeto 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. A análise *dessa matriz de experiência* permite-nos 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 *modo de ser docente*.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação Docente | Pibid | Experiência | Memória

EXPERIENCIA, MEMORIA Y FORMACIÓN EN UN PROGRAMA BRASILEÑO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

RESUMEN

En este artículo, analizamos los procesos de formación desarrollados en el programa brasileño Pibid. Desde los Estudios en Docencia y de los Estudios Foucaultianos, buscamos comprender de qué forma se constituye la experiencia de formación docente establecida en la relación universidad y escuela propuesta por el Programa, examinando un conjunto de documentos del Subproyecto Pedagogía. Para hacer un análisis de los procesos de formación, utilizamos los conceptos de experiencia y memoria. Al considerar que la experiencia tiene que ver con la singularidad del sujeto y también con la producción de su subjetividad, utilizamos el concepto de experiencia desde Michel Foucault (2010a, 2010b) como un *foco* o *matriz* formada por tres ejes - saber, poder y ética - que constituyen la experiencia. Al decir, se trata de las verdades que conforman el sujeto y del uso que éste hace de ellas en la relación consigo y con los otros en su proceso de formación. Al analizar esa *matriz de experiencia*, se observa la posibilidad de evocar memorias y resignificar el sentido y el valor a ellas vinculados, aquello que Nikolas Rose (2011) denomina como *memoria agenciada*. Desde el análisis de los procesos de formación, presentamos y problematizamos una matriz de experiencia implicada en la producción de la *subjetividad docente pibidiana*, que forja un modo de ser docente.

PALABRAS CLAVE:

Formación Docente | Pibid | Experiencia | Memoria

EXPERIENCE, MEMORY AND EDUCATION IN A BRAZILIAN PROGRAM OF TEACHER INDUCTION

ABSTRACT

In this paper, we have analyzed education processes developed by the Brazilian program known as Pibid. From Foucauldian Studies and Teaching Studies, we have attempted to understand how the constitution of the teacher education experience occurs in the relationship established between university and school as proposed by the Program, by analyzing a set of documents of the Pedagogy Subproject. In order to examine the education processes, we have used the concepts of experience and memory. By understanding that experience is related to both the singularity of the subject and the productions of subjectivity, we have used the concept of experience proposed by Michel Foucault (2010a, 2010b) as a *focus* or *matrix* composed of three axes - knowledge, power and ethics - which constitute experience. In other words, we have approached the truths that shape the subjects and the use the subjects make of them in their relationship with themselves and the others in their education process. The analysis of this *experience matrix* has enabled us to notice the possibility of evoking memories and re-signifying the meaning and value linked to them, which Nikolas Rose (2011) has called *agent memory*. From the analysis of the education processes, we have presented and problematized an experience matrix involved in the production of the *Pibidian teacher subjectivity*, which has molded a *way of being* a teacher..

KEYWORDS:

Teacher Education | Pibid | Experience | Memory

NOTAS INICIAIS

“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. A primeira Chamada Pública do Programa 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 identificados como desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais no Brasil. 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).

Apoiadas nos campos teóricos dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos, 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 professor 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 produz 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/Pedagogia³.

É importante explicitar que tomamos o conceito foucaultiano de experiência para entender o processo de formação, isto é, queremos compreender como as três dimensões (saber, poder, ética) participam das práticas de iniciação à docência desenvolvidas pelo Pibid, constituindo determinados modos de ser docente. Assim, indicamos que a experiência de formação não é única nem homogênea, mas estamos analisando a experiência que se desenvolve na relação universidade e escola, a partir da formação no Pibid.

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 (2010a) 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*

1.- Para maiores detalhes sobre a emergência do Pibid no cenário brasileiro, ver Fabris e Dal'igna (2013).

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

3.- 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 a partir de resultados parciais de uma pesquisa de doutora do intitulada “Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência” (Oliveira, 2015), realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

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*⁴.

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 (2013a, 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* (2010b), 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 como constitutiva das coisas, e não apenas como processo representacional. 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

4.- No contexto deste texto, utilizamos as expressões *aluna* e *pedagoga*, ao mencionar as participantes da pesquisa – todas alunas mulheres de um curso de Pedagogia. Quando nos referirmos, de modo genérico, a homens e mulheres envolvidos com a atividade docente, alunos e alunas da Educação Básica e Superior, utilizaremos as expressões *professor*, *aluno* e *licenciando*.

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, por meio da matriz de experiência.

Por volta dos anos 1980, Foucault (2010a) 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.

Inspiradas nas últimas publicações desses estudos de Foucault, *O governo de si e dos outros* (2010a) e *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (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 do Pibid/Unisinos/Pedagogia.

Nos últimos cursos, Foucault mostra-nos que as verdades instituem campos discursivos ou de *verificação*. 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 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 (2011) 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” (p.43).

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 “deve ser historicizada, devolvida à rede de saberes e de poderes [...] que a elucidem e que [...] digam a ‘verdade’ dessa experiência” (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 (2013b), 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 *aspibidianas* 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 material empírico as narrativas extraídas de diferentes documentos do Pibid: entrevistas, diários de campo e caderno de experiências⁵.

5.- Ao final do segundo ano de funcionamento, o Pibid/Unisinos publicou uma série de cadernos de experiências, referente aos cinco primeiros cursos participantes do Programa. Nestes cadernos são apresentados relatos das práticas de iniciação à docência desenvolvidas. Analisamos, aqui, o caderno de experiência do Subprojeto Pedagogia, intitulado “Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras”.

MATRIZ DE EXPERIÊNCIA E O TORNAR-SE DOCENTE PIBIDIANA

“Eu sou pibidiana!”

Fonte: Conversa com bolsista do Pibid/Unisinos/Pedagogia, março de 2013.

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

Fonte: Formulário do bolsista 8 – Pibid/Unisinos/Pedagogia.

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

Fonte: Entrevista com 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 professores também utilizam a expressão *pibidiano* para identificar na universidade ou na escola quem faz parte do Pibid.

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

As narrativas encontradas no Caderno de Experiência nos permitem visibilizar os sentidos atribuídos pelas licenciandas às práticas vivenciadas no Programa. Segundo Larrosa (2011, 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, as pibidianas 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 as pibidianas são agenciadas a partir das emanações 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.

Pode-se afirmar, ainda, que a partir da observação, habilidade desenvolvida nas práticas de iniciação à docência analisadas, as licenciandas produzem percepções que estão ligadas a saberes culturalmente produzidos sobre a docência e a diferentes campos de conhecimento. Nesse exercício de exame, extraem-se regularidades de comportamento e realizam-se interpretações a partir de referenciais classificatórios e explicativos que são próprios dos saberes, passando a descrever e, desta forma, tomar como verdade a *explicação* sobre o que é ser docente 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 de determinado tipo.

Aqui entram em cena, também, as memórias dos sujeitos, mais especificamente aquilo que Rose (2011) chamou de “máquinas de lembrar”. Essas máquinas ou “tecnologias de memória” não somente participam como tornam potentes os processos envolvidos na experiência de formação, do qual a memória do sujeito participa. Nesse sentido, as memórias sobre a docência, sobre ser professor e sobre ser aluno 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 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. As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória, dos saberes, produzem subjetividades.

O ato de escrever o vivido opera na constituição de memórias que serão ativadas em situações similares. 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, 2010d, p.148).

Nesse sentido, podemos afirmar que a memória possui especial importância, pois, assim como o processo de escrita, pode ser compreendida como uma prática por meio da qual o indivíduo pode *voltar-se para si*, assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente. Como nos mostra Foucault (2010d), esses processos concorrem para uma “intensificação da subjetividade”.

Faz parte do exercício analítico que estamos desenvolvendo neste artigo 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). Como já mostramos, memória tem aqui um sentido mais amplo do que uma simples lembrança, refere-se a uma característica humana que contribui para manter, conservar o que acaba consolidando-se e fazendo parte da ordem do discurso. As memórias são construções históricas que possibilitam essa fixação, essa cristalização de sentidos. 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

Vejamos na fala a seguir a ênfase no compromisso com a mudança da educação brasileira, 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: Fala de bolsista em evento Pibid/Unisinos, ocorrido em fevereiro de 2012.

Ao tornar-se pibidiano o sujeito assume o compromisso de transformação da educação e para transformar a educação, conforme enfatizado no excerto acima, é preciso primeiro transformar-se. Para transformar-se em uma professora amorosa, cuidadosa, dedicada, responsável e comprometida é preciso que se realize um trabalho sobre si. 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.).

Foi possível identificar que para autoconduzir-se no exercício da docência as licenciandas associam ao ser professor, principalmente, os seguintes atributos: amorosa, dedicada, responsável socialmente, comprometida, preocupada, colaborativa, cooperativa, parceira. Observemos nos excertos os atributos vislumbrados pelo pibidiano e aqueles que ele refuta no exercício que realiza sobre si para modificar seu modo de ser:

“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 bolsista2 do Pibid/Unisinos/Pedagogia, março de 2013.

“[O que eu aprendi] 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: Entrevista com bolsista 2 do 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: Entrevista com bolsista 3 do Pibid/Unisinos/Pedagogia.

“[Lembrança de uma aprendizagem] Sim, uma mais recente de uma professora onde conheci através do projeto Pibid, 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, e não esquecia a importância que o tradicional também proporcionava, me inspiro muito nela. Essas memórias positivam, elas interferem em minha formação porque quero ser uma professora que realiza o que gosta e consegue ter um retorno positivo, pelo seu esforço”.

Fonte: Entrevista com bolsista 7 do 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.

Com base nessas ideias, acredita-se que o Pibid se traduz como espaço potente para o engendramento das subjetividades docentes, que aqui chamamos de *subjetividades pibidianas*. 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.

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.

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

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 Pedagogia, 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 Pedagogia, 2013, p.24.

“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 apren-

dizagem [...]”.

Fonte: Caderno de Experiências Pedagogia, 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 bolsista da Pedagogia, 2012.

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 ao qual elas estão vinculadas. 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 Pedagogia, 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 Pedagogia, 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 docente*. 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.

NOTAS 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 *desubjetividade 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 importante é analisar os “jogos de verdade” que são colocados em ação, por meio dos quais os indivíduos aprendem a compreender aquilo que são – tornam-se sujeitos.

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.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dal'igna, Maria Cláudia (2013). *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. [Projeto de Pesquisa].
- Fabris, Elí Henn (2011). *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. [Projeto de Pesquisa].
- Fabris, Elí Henn (2007). Tia: jeito brasileiro de ser professora. In: Lopes, Maura Corcini; Dal'igna, Maria Cláudia (orgs.). *In/exclusão nas tramas da escola* (pp. 219-231). Canoas: Ulbra.
- Fabris, Elí Henn; Dal'igna, Maria Cláudia (2013). Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y Saberes*, n.39.
- Foucault, Michel (2001). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (9 ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (2010a). *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2010b). A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: Foucault, Michel. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política* (pp. 264-287). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel (2010c). *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2010d). A escrita de si. In: Foucault, Michel. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política* (pp. 144-162). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel (2011). *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2012). *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 (22 ed.). São Paulo: Loyola.
- Foucault, Michel (2013a). *A arqueologia do saber* (8.ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel (2013b). O sujeito e o poder. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 273-295) (2 ed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Gallo, Silvio (2010). Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Revista Educação*, 229-245.
- Larrosa, Jorge (2011). Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86) (8 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Louro, Guacira L (2011). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (12 ed.) Petrópolis:

Vozes.

Muchail, Salma T (2011). *Foucault: mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola.

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

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

Pelbart, Peter Pál (2013). 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* (pp. 45-57). Belo Horizonte: Autêntica.

Rose, Nikolas (1998). 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* (23-34). Rio de Janeiro: Vozes.

Rose, Nikolas (2011). *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.