

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE SELBACH

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM *BLOGS* DO PIBID:
UM ESTUDO SOBRE OS MODOS DE ESCRITA DE SI**

CAXIAS DO SUL

2016

SIMONE SELBACH

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM *BLOGS* DO PIBID:
UM ESTUDO SOBRE OS MODOS DE ESCRITA DE SI**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dias da Silva
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Regina da Luz Matos

CAXIAS DO SUL

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S464c Selbach, Simone, 1971-
A constituição da docência em *blogs* do PIBID : um estudo sobre os
modos de escrita de si / Simone Selbach. – 2016.
112 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dias da Silva ; Coorientadora: Profa.
Dra. Sônia Regina da Luz Matos.

1. Professores – Formação. 2. Escrita. 3. Blogs. I. Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Índice para o catálogo sistemático:

1. Professores – Formação	37.011.3-051
2. Escrita	003
3. Blogs	004.774.6BLOG

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

***“A constituição da docência em blogs do PIBID:
um estudo sobre os modos de escrita de si”***

Simone Selbach

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 09 de março de 2016.

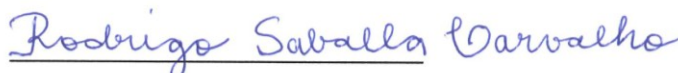
Banca Examinadora:



Dr. Roberto Rafael Dias das Silva (presidente - UCS)



Dra. Betina Schuler (UNISINOS)



Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (UFFS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGC/TE 029/0089530

Dedico este trabalho a todos os docentes que vivem a inquietude e permitem a transfiguração...

AGRADECIMENTOS

De todo o movimento que envolve a participação em um programa de pós-graduação *strictu sensu*, as relações estabelecidas – seja de convivência como de aprendizado - são inúmeras, bem como os agradecimentos.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela presença em minha vida.

Agradeço aos meus filhos, família que construí, pelo carinho, preocupação e entendimento das minhas ausências em muitos momentos no decorrer de todo o tempo do mestrado. Ao meu filho Gustavo, por me apoiar no cuidado com o avô e, assim, facilitar que sobrasse mais tempo para a dedicação aos estudos e por estar disponível sempre questionando se eu precisava de auxílio. À minha filha Mariana, pelas trocas intelectuais infinitas ao sabor do chimarrão, que me ajudaram desde o cenário da pesquisa, à elaboração das análises. Agradeço, também, a ela, pelas revisões e questionamentos que fez no percurso e, ao final, pois me ajudaram infinitamente nos movimentos do pensar, promovendo a escrita de si necessária.

Ao meu namorado Pablo, sou grata pela paciência nos momentos mais precisos, desde a seleção do mestrado, a todo momento em que ficava ansiosa e não conseguia organizar as ideias e escrever. *Muchas gracias por la organización del resumen tambien.*

Aos encontros acadêmicos que realizei com os orientadores, coorientadores e professores. À querida Betina, que me apresentou Foucault, fazendo de cada encontro um aprendizado sobre os conceitos mais importantes e significativos, bem como por partilhar comigo o momento importante de sua vida com a chegada da querida Malu. À Sônia, que desde 2010, quando colegas de PEC na UFRGS, me instigou para que nunca desistisse do meu sonho que era o mestrado e pela preocupação em me auxiliar no conhecimento do programa PIBID e o quanto o mesmo poderia ser favorável como campo de pesquisa. Ao Roberto, grata presença na minha caminhada, que respeitosamente e gentilmente me ouviu, leu e orientou esta dissertação, mostrando com paciência e tranquilidade que eu conseguiria concluí-la com êxito. Obrigada, Professor, sua presença fez toda a diferença. A todos os professores do Mestrado em Educação da UCS, que me ensinaram muito, mostrando a cada aula, em cada encontro nos corredores da universidade, que a docência é uma arte. À coordenadora do Mestrado em Educação, Terciane, que teve todo o cuidado comigo, auxiliando nas intempéries acontecidas no percurso. Às professoras Rosa Bueno Fischer e Fabiana Marcello, por me aceitarem como aluna especial em seu seminário e, assim,

propiciarem aulas que foram repletas de rigor conceitual, auxiliando na construção da dissertação.

Dos tantos encontros realizados, preciso agradecer à companhia maravilhosa dos meus colegas de Mestrado em Educação, principalmente Pati, Cassi, André, Emerson, Carol, Maria Inês, Claudinha e Carla. Desde a participação nas aulas, aos trabalhos em grupo, os sorrisos nos intervalos no café do Olavo, as trocas no grupo do *whats*, o apoio que nunca cessou entre todos por querer-nos tão bem, fez de vocês pessoas importantes em minha vida que lembrarei para sempre. Ao querido parceiro de orientação André pela escuta, olhar e sorriso tranquilizante a cada conflito que passei.

Quero agradecer, também, a todos meus queridos amigos, ex-alunos, compadres, parentes, que ficaram na torcida, primeiro para que eu passasse na seleção, depois para que concluísse a dissertação da melhor forma.

Na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesma e com o mundo.

Loponte

RESUMO

A presente dissertação, cujo tema principal é a constituição da docência, vincula-se à linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa analisa de que modos a escrita em *blogs* pode ser investigada como uma técnica de si na produção de modos de subjetivação, em se tratando da docência. O recorte a ser analisado foram as produções escriturais contidas nos *blogs* construídos por licenciandos em formação do curso de Pedagogia. Nesse sentido, foram investigados três *blogs* produzidos pelos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Instituições de Educação Superior no Estado do Rio Grande do Sul e datam entre os anos de 2010 a 2015. Do ponto de vista analítico, nesta pesquisa relaciona-se a docência, a escrita de si e a escrita digital por meio dos *blogs*. O suporte teórico foi inspirado nos estudos filosóficos de Michel Foucault, principalmente nos conceitos de cuidado de si, escrita de si e subjetivação. A relação estabelecida entre escrita de si como técnica para o cuidado de si, e assim para a criação de uma estética da existência, produzindo uma vida-arte, é complementada pelo conceito de docência artista. Ao compreender que há a possibilidade de ver a escrita de si como um modo de subjetivação e ativá-la para movimentar as análises escriturais garimpadas nos *blogs*, busca-se, também, a possibilidade do entendimento de uma docência que se produz artista, se rompe e fragmenta, voltando a constituir-se, cotidianamente, em um movimento próprio. Para tanto, uma genealogia da subjetivação como procedimento metodológico foi operada para mobilizar tal investigação, pois se trata de uma pesquisa do presente que busca promover o movimento contínuo de pensar o pensamento, apresentado por Foucault em relação ao sujeito e, nesta dissertação, especificamente, marcando os lugares em que ocupa, em se tratando da docência.

Palavras-chave: Docência. Escrita de si. *Blogs*. PIBID.

RESUMEN

Esta tesis cuyo tema principal es la constitución de la enseñanza pertenece a la línea de investigación de la Historia y Filosofía de la Educación del Programa de Pós Graduados en Educación de la Universidad de Caxias do Sul. La pesquisa analiza de qué manera la escritura en los *blogs* puede ser investigada como una técnica de sí en la producción de modos de subjetivación cuando se trata de la enseñanza. El recorte a analizar fueran las producciones escriturales contenidas en los *blogs* construidos por los licenciandos en su etapa inicial de formación del curso de Pedagogía. En este sentido, fueron investigados tres *blogs* producidos por los participantes del Programa Institucional de Bolsa de Iniciación en Docencia (PIBID) en Instituciones de Educación Superior en el estado del Rio Grande do Sul y la fecha fue entre los años desde 2010 hasta 2015. Desde el punto de vista analítico, en esta pesquisa se relacionan, la enseñanza, la escritura de sí y la otra escritura digital através de los *blogs*. El soporte teórico fue inspirado en los estudios filosóficos de Michel Foucault, especialmente em los conceptos de cuidado de si, escritura de sí y subjetivación. La relación que se establece entre la escritura de sí como una técnica para el cuidado de sí y así para la creación de una estética de la existencia en la producción de una vida-arte es complementada por el concepto de enseñanza artista. Para entender que existe la posibilidad de ver la escritura de sí como un modo de subjetivación y activarla para mover las análisis escriturales, buscadas em los *blogs*, se busca también la posibilidad de entender una enseñanza que se produce artista, que se rompe y se descompone, volviendo a constituir una base diaria en su propio movimiento. Con este fin, la genealogía de la subjetivación como un procedimiento metodológico fue operado para movilizar esa investigación, porque es una investigación del presente que busca promover el movimiento continuo de pensar el pensamiento, presentado por Foucault en relación al sujeto y en esta tesis, específicamente, marcando los lugares que ocupa se tratando de la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza. Escritura de si. *Blogs*. PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de concessões de bolsas de iniciação à docência por área – Licenciatura. Áreas que demandaram concessões de mais de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013.....	30
Figura 2 - Fotografia de quadro negro – excerto gráfico nº1	75
Figura 3 - Fotografia de quadro negro – excerto gráfico nº 2	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - N° de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região	28
---	----

SUMÁRIO

1	POR UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	13
2	A DOCÊNCIA NOS <i>BLOGS</i> DE DIVULGAÇÃO DO PIBID: APROXIMAÇÕES INICIAIS	19
2.1	<i>BLOG</i> : O CENÁRIO DA PESQUISA.....	19
2.1.1	<i>Blogs</i> docentes ou <i>edublogs</i>	23
2.2	PIBID DE PEDAGOGIA NO RS: UM RECORTE	27
2.2.1	<i>Blogs</i> do PIBID - mapa das análises	31
3	DOCÊNCIA, ESCRITA E CUIDADO DE SI: TESSITURAS CONCEITUAIS ..	34
3.1	RETOMANDO A NOÇÃO DE CUIDADO DE SI: ALGUNS ALINHAVOS.....	36
3.2	SOBRE A ESCRITA DE SI	45
3.3	QUE DOCÊNCIAS SE ALINHAVAM NESSA TRAMA?	53
4	GENEALOGIA E SUBJETIVAÇÃO: LEITURAS SOBRE A ESCRITA DA DOCÊNCIA	57
5	“SEJA O QUE TU ÉS” – A BRICOLAGEM DAS DOCÊNCIAS	68
5.1	ENTRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E CONSTITUIÇÃO DA REFLEXIVIDADE DOCENTE	71
5.1.1	A relação entre PIBID, prática e teoria.....	72
5.1.2	A aplicabilidade na escola da teoria vista na universidade	76
5.1.3	A importância da experiência/experimentação	77
5.1.4	O docente reflexivo.....	82
5.2	DA ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PASTORAIS À GESTÃO DA QUALIDADE: UMA DOCÊNCIA SALVADORA.....	86
5.2.1	As práticas pastorais educacionais e as atitudes do educadores em formação	88
5.2.2	Docência crítica da gestão pública.....	92
5.3.	DO CUIDADO DE SI À ESCRITA DE SI: PROBLEMATIZANDO A DOCÊNCIA ARTISTA	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	107

1 POR UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A presente dissertação versa acerca dos modos de constituição da docência inscritos nos *blogs* de divulgação das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em três universidades do Rio Grande do Sul. A emergência deste estudo é derivada de minhas inquietações acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, importa destacar que quando nos dispomos a pensar e a falar algo, estamos nos predispondo a nos comunicarmos com tudo o que já conhecemos e sabemos, com tudo o que lemos e vimos, ou mesmo com tudo o que experienciamos e transformamos. E, mais que isso, ousamos tomar a escrita como um exercício possível de pensamento. Portanto, quando nos direcionamos ao desenvolvimento de uma pesquisa em educação, falamos em conversação, falamos em possibilidade, falamos em potência de vida. Segundo Foucault (2009), atribuímos ênfase a variadas possibilidades enunciativas, acerca do que pode ser visto e dito.

Crer que existe a possibilidade de nos fazermos a cada momento e que nesta leitura - não psicológica, nem emocional, mas a ser inventada -, podemos dispor-nos a pensar/viver que sempre há a tentativa de outras possibilidades de pensamento e existência. Sentimos as problematizações de crenças construídas em momentos de nossas vidas ou incrustadas em nosso corpo/face como se já nos pertencessem.

Falar/escrever sobre educação, na perspectiva que estou construindo, é produzir a imanência, acender ou ascender, retornar, desenvolver. Visitar, expandir, incorporar ao texto/fala o que muitos já disseram, o que muitos já falaram com outras vozes/sons/timbres/feitos, a partir de outros recortes e composições. É pedir licença, muitas vezes, ao citar *ipsis litteris*, é reverenciar ao colocar no rodapé, é reivindicar a presença na fonte bibliográfica, mas é também buscar certo distanciamento para pensar.

Ao fazermos isso, ao nos propormos a ler/entender a multiplicidade de vozes nos discursos que produzimos, estamos operando com as construções/desconstruções feitas no decorrer dos tempos.

Permitir-se um ato de descolamento/deslocamento, ver e antever uma possibilidade das múltiplas enunciações, dispõe/propõe outro jeito de escrita de uma pesquisa. Propõe respeito ao que foi falado/escrito/lido, independentemente se concorda ou discorda, propõe ausentar-se para tornar-se presente, propõe dispor-se a experimentar. E um respeito como problematização do mundo que não é idêntico a si mesmo. Trata-se, aqui, pois, de outro tipo de respeito.

Que o rigor nos perpassasse e nos renda. Que os conceitos dançam, comunguem, se choquem, alterem. Que as possibilidades se permitam. Que a necessidade se repare. Que a sintonia se mantenha. Escrever uma dissertação de mestrado, ou escrever propriamente, nos faz diferenciar o que já está dado com a possibilidade do que está por vir. Não uma possibilidade fugaz que espreita o futuro, mas uma possibilidade de pensar o que até então foi pensado, invadido, convencido, desfrutado, vivido. Para escrever, para “se dispor a”, há que se ter pelo menos um pouco de embasamento, de conhecimento, de noção acerca do que vamos colocar. Como afirma Corazza (2007, p. 109), “[...] penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido”. E é dessa insatisfação que ocorrem os primeiros movimentos e deles os outros e os outros, pois pesquisar na perspectiva de uma pesquisa do presente é realizar processos investigativos. que nos conduzam a novas interrogações.

As conversas entre as diferentes teorias e escritores destas nem sempre acontecem. Como podemos, então, distinguir sobre o que escrever, com que forma, com quais forças? Quando nos dispomos à escrita, em primeiro lugar, lemos em nós mesmos, não sei em que ordem, ou se existe uma ordem, os conceitos, saberes e atravessamentos que nos dispomos a fazer. Ao ser necessária a escolha de um tema de pesquisa, ou melhor, de um tema específico para este, tentamos, primeiramente, levantar todos os possíveis pensamentos para além da lógica da verossimilhança. Algo que, de fato, faça sentido, porque é somente aí que se declarará a efetivação coerente do que será escrito. Segundo Corazza (2007, p. 116), “[...] o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram”. É a criação dele que nos coloca em movimento, como um modo de exercício do pensamento.

A docência é o tema desta dissertação, como sinalizei acima. Sobre esta temática em que as problematizações foram mobilizadas, é com ela que são operados os conceitos. A docência sempre foi tema integrante de minha vida, pois me sei docente desde que posso lembrar nas brincadeiras infantis; na adolescência, com o magistério; e na licenciatura, em pedagogia, já adulta. Penso que para qualquer passo em relação à escrita de uma dissertação que parta de um desejo de saber, o mesmo, na maior parte das vezes, está ali, latente. Saber-me docente, resultado dos processos de subjetivação que por mim perpassaram, atravessaram, criaram, me faz ao mesmo tempo público e plateia nesta escrita, próxima e distante, curiosa e conhecedora, escritora e leitora, mestre e discípulo.

No entanto, não é uma dissertação escrita sobre docências, sua tipologia, gêneros e flexões. Debruço-me a entender, a pesquisar, de que modos a escrita em *blogs* pode ser problematizada como uma técnica de si na produção de modos de subjetivação docentes. Mais que um entender, proponho-me à análise da produção de docências, das escritas que lhes permeiam, dos espaços onde se torna possível analisá-las, da arte que podem promover, das regularizações que se promovem, das categorizações que independente do *blog* aparecem. Não busco uma verdade, nenhuma docência exaltada, consagrada; proponho-me a analisar, problematizar e convidar a todos que leiam este documento, a pensarmos sobre docências e suas criações, suas bricolagens, seus devires, suas inquietações, sua possibilidade de ser artista. Neste processo de análise, busco trazer à tona as escritas de si de licenciandos do PIBID¹ e como as mesmas podem ser problematizadas, pois, enfim, traduzem um discurso contemporâneo sobre a docência.

Neste processo de busca, muito li, em diferentes autores, teóricos, escritores; e, à mão de uma caneta ou marcador, registrei, marquei, demarquei, diferenciei do que marcou, fundamentou, bateu. Nem com tudo pude estabelecer diálogo, nem com todo o texto, nem com todos os autores. Alguns falam em línguas diversas que não se cruzam, tal qual uma torre de Babel; outros, no entanto, parecem tão presentes na leitura, como se estivessem ao nosso lado, sussurrando em nossos ouvidos. Mário Quintana (2006, p. 40), poeticamente, em certa dita, coloca que “qualquer ideia que te agrada, por isso mesmo... é tua, o autor nada mais fez que vestir a verdade que dentro em ti se achava inteiramente nua”.

Ler, então, é uma possibilidade de aproximação, um encontro do escritor consigo (ele e sua intelectualidade/conceituação/crença/sentidos), dele com sua escrita, você com seus sentidos, você com ele, e fragmentos com fragmentos. Penso que, por isso, ler e escrever são processos de muitos envolvimento, que muito podem fazer sentido. Ou não, porque não se trata de uma perspectiva romântica aqui, trata-se de uma proposição, de uma inquietação, do movimento contínuo que nos leva ao pensar.

Que em alguns momentos se tenha a certeza do tema e que em outros parem somente dúvidas. Penso que é o mais frequente a acontecer, visto que para a pesquisa se torna necessário um pesquisador, um “ser do desejo de querer saber sobre”, um “curioso”, um “interessado”, uma “diferença”! Diferença não no sentido inclusivo, mas no sentido que “é preciso que se escape de si”, que “se distancie”, que “se estranhe” para que “se faça”. Quando

¹ Utilizarei a sigla PIBID em letras maiúsculas no decorrer desta dissertação, levando em conta seu significado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que fique aqui registrado.

há na pesquisa essa produção de sentido, da pesquisa e de si, percebe-se que não é somente uma dança de escritores ou um relato de uma investigação.

Neste espaço de possibilidades é que a constituição da docência - via escrita de si - se manifesta como o tema escolhido; um tema complexo, intrigante e, ao mesmo tempo, constituinte dos discursos, das possibilidades da subjetivação que se intrincam. Desse modo, a escrita de si, vista como uma possibilidade de técnica de si, operará o conceito da docência, lhe trará movimentos de subjetivação, atravessando seu *modus operandi*. Essa técnica entendida como exercício, como movimento de revés e de devir ao mesmo tempo na proposta de um cuidado de si. Mas, aqui interessa uma escrita específica: a escrita docente. E essa escrita, acontecendo em um cenário também específico: em *blogs* brasileiros construídos por licenciandos em Pedagogia que participam do PIBID, em que analiso a possibilidade de escrita de si docente num exercício provocativo de pensar o pensamento, o pensamento docente, suas interlocuções, os discursos que ali se atravessam e o que os mesmos produzem em relação à produção de modos de subjetivação docente. A partir disso, busco traçar, também, uma conversação sobre os sentidos de docência que apareceram nas escritas, organizando-os pelas temáticas que os envolvem.

A dissertação organiza-se de forma a que se compreendam os procedimentos de análise e se apresenta em subdivisões por partes. Na primeira parte – “Por uma pesquisa em educação” -, há a introdução de toda a dissertação e a apresentação do tema, da problematização desenvolvida, da empiria, da metodologia e da conceitualização de forma breve.

Na segunda parte – “A Docência nos *Blogs* de divulgação do PIBID: aproximações iniciais” -, é mostrada toda a empiria que, neste caso, são os *blogs* produzidos por licenciandos em Pedagogia que participam do PIBID. Em um primeiro momento, apresento um subcapítulo sobre *blogs*, sua ocupação no espaço virtual, em um breve histórico, e completo com a possibilidade que o mesmo tem produzido a escrita docente, pois me inquietou o fato de perceber que, hoje, a escrita docente de si circula nos *blogs* pelo mundo todo. Também menciono a explicação do Blog como cenário da pesquisa e dos *blogs* de docentes conhecidos como *edublogs*. Depois apresento o PIBID e seu lançamento nacional; fixando no recorte PIBID do Rio Grande do Sul, mais precisamente na atuação da licenciatura em Pedagogia nos Anos Iniciais do mesmo, no recorte temporal de 2010-2015. No último subtítulo desse capítulo desenvolvo sobre os *blogs* do PIBID e como se tornaram o mapa das análises presentes nessa dissertação.

Na terceira parte – “Docência, Escrita e Cuidado de Si: Tessituras Conceituais” -, coloco os conceitos que estão imbricados nesta dissertação e que a operam na possibilidade da problematização via escrita de si. Com quais distintos autores conversarei? Em qual movimento nos encontraremos? Como decidir/excluir? Esse é um processo interessante que só é possível quando estabelecemos vários diálogos, várias leituras, quando, ao lermos, nos dispormos a aprender com estes autores.

Para este movimento que não será de denúncia e nem de julgamento, convidei Foucault como teórico principal, para que esta leitura seja além, entre, através e no revés dos discursos dispostos; com ele tratarei dos conceitos de cuidado de si, numa perspectiva da estética da existência, bem como com o conceito de escrita de si como técnica de subjetivação e se assim pode acontecer. Trouxe, ainda, o conceito de docência, na polifonia de alguns teóricos, estudantes de Foucault, que abordaram este tema, bem como a educação, pois se a docência é o tema principal, preciso dela falar. Ambos, autores e pesquisadora, estamos dispostos a participar dessas produções, num sentido de movimento, de deformação, talvez menos dado, menos definitivo, nada posto, menos desvalido, todo fronteiro, menos limitado, nada (re)feito, pensado, validado, bem menos moralizado, menos acabado e mais constituído. Trata-se de certa leitura para ir lendo as vozes que saltam neste espaço, buscando tal qual uma genealogista garimpar essas relações de forças.

O aporte metodológico da dissertação é visto na quarta parte – “Genealogia e Subjetivação: leituras sobre a escrita da docência” - que traz o olhar de objeto e método ao mesmo tempo, bem como a possibilidade de uma pesquisa do presente. Compreender o movimento metodológico realizado permite o lançamento de um olhar descortinado de crenças ideológicas e metodológicas estanques, como cita Veiga-Neto e Lopes (2010):

[...] Não esqueçamos que uma história genealógica não nega os objetos estudados; ela “apenas” revela o que eles tiveram e têm de contingentes, bem como a serviço do que eles foram inventados ou a serviço do que eles se colocaram depois de inventados. E, como se isso fosse pouco, lembremos que a genealogia também nos ajuda a desenhar as eventuais mudanças que se pode fazer no curso das coisas. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 152).

O caráter de impulso genealógico desta dissertação, tomado de Foucault, deu a possibilidade de entendimento do quanto as escritas nos *blogs* eram campo de pesquisa e, ao mesmo tempo, o quanto essas escritas podiam promover uma escrita de si docente na perspectiva da estética da existência. Portanto, não é uma pesquisa do passado com vistas ao

entendimento do presente, mas as leituras de um aporte teórico capaz de impulsionar problematizações de um discurso presente.

Na quinta parte – “Seja o que tu és: a bricolagem das docências” -, são realizadas as análises dos fragmentos dos *blogs* criados pelos licenciandos em Pedagogia em seus movimentos pibidianos. A leitura foi realizada nos *blogs* de três universidades do Rio Grande do Sul onde acontece o programa PIBID na licenciatura em Pedagogia nos Anos Iniciais. Dessa leitura, percebi que, independentemente da instituição de ensino, alguns sentidos de docência ficavam salientes nas escritas e, com os mesmos, organizei as categorias de análise. As categorias foram organizadas da seguinte maneira: a primeira, com um enfoque pedagógico ou epistemológico; a segunda, com um caráter mais político; e a terceira, na possibilidade da docência artista e seus envolvimento. Do quanto essas escritas podem reportar a constituição de docências no programa PIBID é que foram realizadas as problematizações, tendo como base o rigor foucaultiano, a presença de outros teóricos que se debruçaram sobre o tema docência e educação e a abordagem da docência artista, provocada por Loponte (2003, 2005, 2013).

A dissertação em questão coloca-se como uma possibilidade de leitura sobre constituições docentes na contemporaneidade, nos *blogs* do programa PIBID, levando em conta os conceitos de cuidado de si, escrita de si, os modos de subjetivação. Para tanto, buscase entender de que modos os conceitos de cuidado, escrita e docência podem colocar essa questão em movimento: um movimento de vida. Essa possibilidade de debruço sobre a questão pode se efetivar na importância destacada da escrita docente não só como entendimento de si, mas como artefato profissional necessário para o desempenho acadêmico, para a própria produção de suas ações, para o próprio registro de seus estudos e pesquisas. É importante perceber o quanto a escrita pode ser aliada da docência na transfiguração dos seus sentidos, talvez, e na criação de modos de existência.

Se a docência via escrita de si for a possibilidade de atravessamento, se ela simplesmente for, permanecer, acrescentar, movimentar o sujeito, já aí se pode problematizar seu funcionamento. Nessa perspectiva, a escrita é muito mais que um registro, pois “escrever, é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto de outro” (FOUCAULT, 2014, p. 152). A constituição de si como arte, algumas construções possíveis, algumas possibilidades de subjetivação, algumas perspectivas de atravessamentos, algumas necessidades de diferenciação, algumas narrativas de multiplicidades, todas com a possibilidade da invenção/criação.

2 A DOCÊNCIA NOS *BLOGS* DE DIVULGAÇÃO DO PIBID: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Ao longo deste capítulo será estabelecido um primeiro campo de problematizações para a escrita desta dissertação. Serão consideradas, de forma inicial, a escrita digital em *blogs* e os *blogs* construídos por docentes denominados *edublogs*, um dos espaços de escrita contemporânea onde a docência, principalmente da Educação Básica, discorre sobre si. Também, apresentarei o programa PIBID que, por sua relação com a docência e utilização dos *blogs* como registro da divulgação de resultados, tornou-se território de busca pela escrita dos licenciandos.

2.1 *BLOG*²: O CENÁRIO DA PESQUISA

Blog pode ser definido como um sistema de construção e atualização de *sites*³ que, pelas inúmeras possibilidades que apresenta, facilitou a propagação de *home pages* pessoais, em outras palavras, a criação de *sites*, onde são colocados registros pessoais. (PRANGE, 2003, p.25). O verbo ou substantivo – *blog* – para o significado de editar ou postar foi popularizado por Evan Williams do Pyra Labs, que o adicionou ao *blog* da empresa. Como definição de *blog*, Marinho (2007, p. 3) traz que “*blog* é a denominação atual para aquilo que foi chamado de *weblog*, um termo que teria sido cunhado em 1997. *Weblog* veio de *web* + *log*. *Log* representa um registro; *web* diz respeito à teia que é a Internet”.

Em 2000, surgiu a possibilidade de localizar um *blog* de forma permanente, um *permalink*, que seria publicado em uma URL⁴, sendo que, a partir disso, os blogueiros poderiam referenciar publicações específicas em qualquer *blog*. Segundo Máximo (2006),

[...] o ‘*permalink*’ se constitui, portanto, como um link para a página ‘permanente’ de um único post e possibilita aos blogueiros fazerem referências a posts específicos, tanto de sua autoria como de autoria de outros blogueiros, numa atitude constitutiva da prática do ‘*blogging*’. (MÁXIMO, 2006, p.87).

² A palavra *blog*, bem como outras palavras originais da língua inglesa, serão grifadas em itálico.

³ Um *site* da internet é um espaço, ambiente ou lugar na WWW (*World Wide Web*) que oferece informações sobre determinada pessoa, empresa, instituição ou evento.

⁴ URL é o endereço de um recurso disponível em uma rede, seja a rede internet ou intranet, e significa, em inglês, *Uniform Resource Locator*; em português é conhecido por Localizador Padrão de Recursos.

Para a criação de um *blog*, basta o acesso na rede em busca de um provedor de *blogs* e, quando a inscrição for feita, estará à disposição para acessá-lo com frequência e, assim, realizar as possíveis atualizações. O próprio provedor que organiza os *blogs* mostra de forma acessível o ferramental disponível para a criação e possibilita o uso facilitando, estimulando o acesso. Sobre essas ferramentas, Máximo (2006) discorre que:

Tais ferramentas são, na verdade, espécies de “programas”, ou *softwares*, acessíveis aos usuários através de páginas na Web. A pioneira nesse sentido foi o *Blogger*, criado em 1999 pela *Pyras Company*, que além de oferecer o domínio e o espaço no servidor para a hospedagem do blog, simplificou seu processo de edição e publicação, fornecendo modelos prontos de *layout* e tornando o processo de atualização do site semelhante ao processo de elaboração e envio de um e-mail. (MÁXIMO, 2006, p. 52).

O *blog* contém fragmentos de textos ou textos completos, com uma atualização frequente. Os escritos são organizados de forma cronológica, disponibilizados para a internet e o acesso ao conteúdo será da ordem do interesse de quem o busca. Em geral, os *blogs* diversificam-se neles próprios com assuntos profissionais e pessoais, de interesse público e privado, relacionados ao entretenimento ou ao mundo privado. Guedes (2009, p. 39) ressalta que “o princípio do *Blog* é justamente essa interatividade em que um *post* possa ser comentado e a partir daí surgem novos comentários e novas ideias”. Esses comentários realizados em *blogs* foi o que fortaleceu a ampliação desse espaço na internet. As pessoas começaram a ver que, ao invés de serem somente leitores, poderiam utilizar a ferramenta escrita como opinião, como fala.

A utilização do *blog* ocorre como uma mensagem que o autor (blogueiro) emite para toda a rede de internet com os mais diversos conteúdos, sejam eles notícias, citações, poesias, descrições de ações, imagens de si e outras que lhes interesse, não deixando de ser um informativo. Conforme Máximo (2006),

[...] o que alimenta os blogs é da ordem da experiência cotidiana em todas as esferas em que ela se realiza, mas tudo o que é contado é, na verdade, *performedo* de modo a se tornar compartilhável num contexto marcado por afinidades, onde os blogueiros se constroem *em* e *na* relação com o outro e desempenham papéis sociais diferenciados. É a partir desses contextos, onde os blogueiros se ligam entre si por meio de atos de reciprocidade – a troca diária de visitas, comentários e links –, que se consegue alcançar audiências mais amplas e diversificadas. (MÁXIMO, 2006, p. 15).

No entanto, não é porque um *blog* é acessado que ele deva ou possa ser compartilhado. Ou que a pessoa que o acessa concorda com todas as opiniões do blogueiro. O

que aproxima, geralmente, são os assuntos dispostos no *blog*. Conforme Habeyche (2011, p. 49), “O blog gera especulações por pessoas que não necessariamente seriam a audiência do blogueiro, mas se interessam pelo assunto escrito”.

Todo esse processo de desenvolvimento tecnológico da comunicação tem a escrita como possibilidade de expansão de conhecimentos e divulgação dos resultados do trabalho profissional ou discussões de ordem privada. Uma das formas em que essa conexão acontece são os *links* postos nos *blogs*, geralmente na seção “links que indico” ou “acesse outros links”, que de uma forma autorizada promove a indicação ao acesso de outro espaço virtual. Para um *blogger* (blogueiro), que coloca seus *links* preferidos em seu *blog*, ver que o mesmo foi duplicado é o resultado de uma aceitação. Máximo (2006) refere-se ao fenômeno dos *links* como “linkania”:

[...] o discurso que funda o termo “linkania” coloca o link no domínio da dádiva e se apresenta como um *modelo de* e um *modelo para* a prática do “blogging”, como um discurso que *forma e informa* o modo como os blogueiros concebem e praticam o “blogging”. Eis que o link emerge como o último e mais importante elemento constitutivo da reciprocidade que marca a dinâmica social estabelecida nos blogs. Pensado como a essência do “blogging”, o link é um gesto frequentemente associado aos princípios da “ética hacker”, ao *copyleft*, enquanto forma privilegiada de se “deixar copiar” e “distribuir” ideias, experiências e posicionamentos pessoais e singulares (MÁXIMO, 2006, p. 193).

Ver o *blog* como espaço de interação, troca e liberdade de expressão e de utilização é entendê-lo, também, como uma continuidade do movimento *hacker*. Os primeiros *hackers* eram jovens que se reuniam na década de 1950 para o desenvolvimento de protótipos tecnológicos ao mesmo tempo em que cursavam seu ensino superior. Esse mesmo grupo criou um código de ética, descrito por Pretto (2010):

[...] Primeiro, pensar que o acesso aos computadores deveria ser total e ilimitado. [...] toda informação deve ser livre e gratuita [...] O terceiro princípio indica que se deve sempre desconfiar da autoridade e, assim, estimulam-se procedimentos pouco burocráticos, com liberdade de circulação de informações e acesso a elas por qualquer um. A descentralização passa a ser a palavra de ordem. [...] O julgamento dos hackers deve ser feito pela qualidade do que eles efetivamente fazem e realizam, afirmam em seu quarto princípio, e não por critérios falsos, como escolaridade, idade, raça ou posição[...] Por último, e não menos importante, acredita-se que os computadores podem fazer a vida melhor. (PRETTO, 2010, p. 1).

A busca pelo acesso à comunicação virtual como em um movimento de resistência, buscando a colocação de suas opiniões, seja como forma de protesto, expressão ou aceitação promoveram o entendimento que já não se queria mais um discurso passivo na internet, ou seja, a condição da leitura somente. Assim, com os *hackers*, veio a possibilidade de interação,

e foi no movimento de resistência deles, na busca de um espaço de fala/escrita, que se produziu a necessidade de interação. Não somente uma interação desses que a fizeram em um movimento de revés, mas a de outros tantos que se associaram a este movimento aproveitando a brecha da prática exercida. Observa-se, nesse momento, um outro movimento de pensamento, menos passivo, menos expectador, e isso fez com que a organização dos *blogs* também pudesse nos levar a pensar em outros modos de escrita de si, de uma outra proposta de escrita.

É nesse âmbito de diferentes possibilidades de escrita, da ampla possibilidade discursiva, da ferramenta *blog* utilizada há tão pouco tempo e já expressando tantas forças, do perpasso que a mesma produz, da potência que a mesma pode traduzir, que os *blogs* surgem como o cenário de pesquisa para a escrita da docência e o registro das singularidades que se lhe dispõem. Os dados, a seguir, possibilitam a visualização da curva crescente que a escrita digital vem demonstrando e o quanto a ferramenta da internet e o espaço do *blog* têm se constituído como um espaço de movimento, de expressão e, também, como um espaço para escrever sobre si mesmo, de forma que, segundo Levischi (2011),

[...] Os blogs são um dos maiores e mais velozes fenômenos comunicacionais da área digital. Em menos de dois anos e meio - de outubro de 2004 a janeiro de 2007 - saltaram de 4 milhões de páginas ativas para 63 milhões. A aceleração da criação dos novos diários também foi grande: de 12 mil novas páginas por dia em outubro de 2004 a 63 milhões em janeiro deste ano. (LEVISCHI, 2011, p. 1).

O número de *blogs* cresceu surpreendentemente, conforme a notícia publicada no *site* do Instituto de Desenvolvimento Global (2006):

Número de blogs cresceu 60 vezes em três anos, revela Technorati. [...] O número de blogs é 60 vezes maior do que há três anos, revela o estudo “O Estado da Blogosfera”, do *site* especializado em buscas em blogs Technorati. Segundo o estudo, há 35,3 milhões de blogs em abril. O tamanho da blogosfera continua dobrando a cada seis meses. A cada dia são criados, em média, 75 mil blogs. Em média, a cada segundo um novo blog é criado. E 19,4 milhões de bloggers (55% do total) ainda publicam conteúdo em seus blogs depois de três meses. Segundo o Technorati, aproximadamente 1,2 milhão de notas são publicadas por dia nos blogs, uma média de 50mil por hora. (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL, 2006)⁵.

No que tange às relações de grupo entre os *bloggers*, Máximo (2006) traz em sua pesquisa que:

⁵ Disponível em: <<http://idgnow.com.br/internet/2006/04/18/idgnoticia.2006-04-18.8581859551>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

Seja na relação entre os propósitos individuais e os interesses do grupo, seja na relação entre os grupos específicos, configurados nas *densidades* das redes, e um contexto mais amplo, a esfera do local sempre se define em relação a uma dimensão mais global. E dessa relação desdobram-se outras tensionalidades que nos blogs se manifestam entre a almejada liberdade de expressão e as regras que norteiam as situações interativas, entre a autonomia do “dono do blog” e os laços de reciprocidade construídos. [...] Enfim, o universo dos blogs se constitui como um contexto em que diferentes esferas sociais se interpenetram e, muitas vezes, se conflitam, mas que compõem a complexidade da vida social contemporânea (MÁXIMO, 2006, p. 65).

A escolha do espaço *blog* foi traçada a partir dos questionamentos: Onde estão as escritas docentes? Os docentes escrevem sobre sua docência? Onde será possível a coleta dessas escritas de forma atual para que seja possível perceber que discursos de docência acontecem no Brasil em se tratando especificamente da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? E, a partir desses próprios questionamentos, é que foi possível entender que a escrita de si docente não estava só na escola, nem só nos documentos escolares, nem somente nos planejamentos, mas em todo um espaço para além das instituições de escolares de confinamento, em um espaço aberto e que a ferramenta tecnológica e o espaço *blog* seria de fato conspícuo para essa leitura. A partir disso, a busca na internet sobre *blogs* escritos por professores, ou *edublogs*, forma o primeiro passo da pesquisa, a ser melhor detalhado no espaço reservado ao método, nesta dissertação.

2.1.1 Blogs docentes ou edublogs

A escrita docente em *blogs*, como citado anteriormente, surgiu com vários ecos: seja para a criação docente de alternativas no meio tecnológico, desde a elaboração de fóruns ou a participação em redes sociais e profissionais, até a organização de *blogs* que são o tema desta pesquisa. Esses mesmos *blogs*, que servem para a indicação de *sites*, dicas de “receita” da prática educacional, sugestão de bibliografias, arquivos de imagens, dicas de pesquisa acadêmica, são, hoje, para muitos docentes também a possibilidade de pesquisa e de expansão da comunicação e do aprendizado. Segundo Habeyche (2011):

O estoque de conhecimento direciona a determinada atitude. Esta é uma das colaborações para os edublogs como um espaço/repositório onde é possível estocar conhecimento e tê-lo à mão. O blog educacional também pode auxiliar como ferramenta na narração de fatos do cotidiano. (HABEYCHE, 2011. p.43).

Assim, para além de um mero meio de comunicação, tornou-se também um meio de expansão de pensamentos e de possibilidades. Ao observar as escritas expostas nos *blogs*, percebi que elas não somente têm o objetivo de ensinar, mas servem também como busca de troca, como espaço de transbordo, como justificação de práticas, como repasse de ideias que, ao serem escritas, talvez sejam compreendidas, como um espaço de falar sobre si mesmo em se tratando do espaço da docência. Análise que pode ser complementada com a pesquisa de Habeyche (2011), em que se compreende que “[...] como construtor de um *blog*, o sujeito pode, também, explanar seu ponto de vista sobre determinada vivência, dialogando com outros interagentes que tenham vivências semelhantes ou divergentes” (HABEYCHE, 2011. p.44).

Em relação ao número de *blogs* docentes no Brasil, Gutierrez (2010, p. 127) afirma que:

Os blogues de professores, além de dar visibilidade à sua presença on-line, tendem a ser ou integrar ambientes pessoais, seja focado na aprendizagem ou no que poderia chamar de navegação social. Dividem o espaço e a atenção com outros recursos que cotidianamente são lançados na rede e que se estabelecem ou não. A web não está fora da produção artificial de necessidades, do consumo pelo consumo e da fetichização. Assim, a rede de recursos que circunda o professor é uma estrutura altamente dinâmica. O importante é que aumentam as possibilidades de aprendizagem, na medida em que cresce a interação, em que se ampliam os limites das redes de contato e se estabelecem relações sociais de um novo tipo. A sala dos professores ganha o mundo nas listas de discussão e a sala de aula perde as paredes em projetos nas redes sociais e nos blogues. (GUTIERREZ, 2010, p. 127).

Retrata-se, então, a possibilidade de expansão ou de restrição da escrita docente? Independentemente da resposta, o que se observa é que os docentes, em geral, pouco escrevem sobre sua construção de docência, ou de si, no cotidiano. Escrevem planejamentos, recados, pareceres, mas falam pouco de sua docência. Guedes (2009, p. 50) coloca que “o potencial do *blog* pode ser canalizado para o uso na educação, incitando discussões, comentários e produções”. No entanto, não foram criados *blogs* para a educação. Conforme Bonilla e Halmann (2006, p. 2):

É necessário relembrar, ao analisar o movimento de professores em blogs, que estes (os blogs), em sua origem, não foram criados para a educação. Os blogs foram sendo construídos de acordo com uma série de necessidades, como, por exemplo, manter o registro de certos processos na web. Os sujeitos foram se apropriando disto, adaptando os blogs às suas necessidades, gerando novos processos. Assim, vemos os mais diversos projetos com blogs, inclusive na educação, não como uma mera alavanca para chegar de um ponto a outro (ou para tornar a educação mais “atraente”), mas como estruturante de uma outra forma de pensar a formação docente e a educação como um todo. (BONILLA; HALMANN, 2006, p. 2).

Assim, quer seja um espaço de escrita, de fala e de escuta, mas notoriamente pode ser um espaço de movimento, de transbordo, de intrincamentos importantes que levem à possibilidade de criação de uma outra docência: menos desconfiada, menos denunciante, que possa desenvolver práticas em prol do cuidado de si e de sua constituição em outro viés. Habeyche (2011) complementa que:

[...] Esses sujeitos/educadores possuem desejos/vontades e certezas/incertezas que podem ser expressas em seus blogs, seu lugar de fala/informação/provocação/compartilhamento, possibilitando novos olhares sobre si mesmos a partir desse canal de comunicação. (HABEYCHE, 2011, p. 66).

Ao pesquisar o tema *blogs* docentes ou *edublogs*, é possível encontrar nos *sites* de busca como o *Google blogs* que permitam a interação entre professores e alunos, *blogs* que servem para a formação continuada, *blogs* que permitem a educação à distância, *blogs* que mesclam escritas profissionais e docentes.

O espaço dos *blogs* foi escolhido para esta investigação por apresentar uma proposta de um entendimento sobre a escrita e o discurso docente em um viés contemporâneo e por apresentar uma oportunidade de leitura da docência, de sua escrita de si. Perceber o discurso contemporâneo da educação, que vai além de uma interpretação linguística situada nas palavras, será o espaço de leitura nos *blogs*. Ver através das práticas discursivas os elementos que ali se dispõem, as atravessam e as orientam é a condição para a análise. *A priori*, os discursos lidos nos *blogs* foram garimpados em suas regularidades e deslocamentos, possibilidades de entrecruzamento que dispõem. Quer sejam as seções das práticas pedagógicas ou dos transbordos docentes, mesclam a possibilidade desse alinhavo, que não exige denúncia do que está posto em um e não em outro, muito menos expõe a necessidade dos escritos, o que não é o foco desta pesquisa. Retomando Foucault, Silva (2000, p. 43) argumenta que o "discurso não escreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso 'fabrica' os objetos sobre os quais se fala".

Essa é a forma com que são operados os discursos, no caso desta dissertação, os discursos dispostos nos *blogs* são tomados em relação a sua escrita, em que os licenciandos escrevem sobre si e sobre as existências docentes. Isso significa que não há docência fora dos discursos que a produzem como tal. Fischer (2001, p. 198) assinala que "[...] para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento". Que discursos docentes emergirão? Quais são as

regularidades? Que verdades estão aí sendo constituídas? Que valores estão sendo valorados em se tratando da docência? Realmente, entendemos esses ditos e escritos como a possibilidade de uma escrita docente? O que está sendo dito? Questões como essas são próprias do discurso, como o fragmento retirado do texto de Foucault (2004, p. 50-51):

Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras, mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de termo surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso. E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões as quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questiono a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante. (FOUCAULT, 2004, p. 50–51).

Então, não podemos deixar de entender discurso no que se refere aos discursos docentes em possibilidades de discursos da sensação de impotência, ou discursos da vitimização ou do escravo ressentido, ou, ainda, o pastoral que salvará os alunos da alienação, entre tantos outros. Esse leque de possibilidades dos discursos produzidos não trará a verdade sobre docência - que nem é a intenção deste trabalho -, mas mostrará, justamente, como o que temos como verdade sobre a docência vem sendo produzida nessas escritas, que valores estão sendo valorados, que modos de existência valorizados, por que tais escritos e não outros. Nesta dissertação, as questões problematizadas produzem-se com a intenção de provocar-nos a pensar com outros atravessamentos a questão da docência: que tipos de escrita vêm sendo feitas? Escritas confessionais, escritas poéticas, literárias, artísticas, escritas que problematizam o pensamento? E que modos de existência docente são valorizados nessas escritas? E as mesmas atravessarão toda a dissertação com a intenção de provocar o incessante movimento de pensar, não se detendo a criar respostas, mas a produzir interrogações.

Os *edublogs* são trazidos nesta dissertação pela possibilidade de existirem como espaço da fala, de qualquer docente, de quem produz docência, de coordenadores, supervisores, diretores, enfim, de qualquer um que entenda a educação como espaço e *blog* como modo de escrita. E, foram eles, no decorrer deste movimento digital, os primeiros a serem acessados, construídos, operados. Os *blogs* escolhidos como cenário para a pesquisa são os construídos por licenciandos em Pedagogia participantes do PIBID para a divulgação das ações pertencentes ao programa. Esses mesmos *blogs* são institucionais, quer dizer,

vinculados às universidades onde estes licenciandos cursam o Ensino Superior e, portanto, mesmo trabalhando a docência, não são considerados *edublogs*. No entanto, são *blogs* em que a docência é movimentada e produzida em discursos pela possibilidade de inserção na maquinaria escolar em que o programa ao qual pertencem está engendrado.

2.2 PIBID DE PEDAGOGIA NO RS: UM RECORTE

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é uma proposta em nível nacional que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. No entanto, conforme relatório da CAPES⁶ (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014):

[...] O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5).

A intenção do programa é unir as secretarias e as universidades a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. No entanto, há o estímulo para que também seja aplicado em escolas onde o IDEB atingiu percentuais maiores, para que assim possam ser feitas análises comparativas que gerem a aprendizagem. Segundo a Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013, o programa tem como base legal a Lei n° 9394/1996, a Lei n° 12.796/2013 e o Decreto n° 7.219/2010 (BRASIL, 2013).

No Art. 3° declara-se que: “Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob

⁶ Utilizarei a sigla CAPES, levando em conta seu significado Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC). A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Fonte: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES” (BRASIL, 2013, p. 2). Segundo relatório da CAPES (2014, p. 39), é destacado “o desenvolvimento de novas compreensões sobre a educação, escola e práticas educativas pela aproximação das IES⁷, professores supervisores e licenciandos bolsistas com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem”. A cada um dos participantes do projeto designam-se atribuições específicas como, por exemplo, as atribuições aos estudantes de licenciaturas, conforme descrito no *site*⁸ da CAPES:

[...] O estudante de licenciatura é a principal figura do Pibid, pois o programa foi desenhado para enriquecer sua formação prática. Ao ingressar no Pibid, será necessário:

- Dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto
- Elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas
- Apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES. (CAPES, 2014)⁹.

O programa PIBID foi lançado em 2007 e, na época, sua intenção era o desenvolvimento das disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Como os resultados estavam se mantendo positivos, houve um aumento da demanda e também das políticas de valorização do magistério e então, em 2009, o programa passou a atender a Educação Básica, como também a EJA - Educação de Jovens e Adultos -, Educação Indígena, Educação do Campo e Quilombolas. Segundo tabela encontrada no site da CAPES (2014), em 2014 foram estes os resultados do programa:

Tabela 1 - Nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

Região	IES	Projetos Pibid¹	Projetos Pibid Diversidade²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: ¹Edital Capes nº 61 (2013); ²Edital Capes nº 66 (2013).

Essa dimensão que o programa desenvolveu tem relação com os objetivos do mesmo. Conforme Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, apresenta na Seção II – Dos Objetivos, o

⁷ IES – Utilizarei a sigla IES em letras maiúsculas; essa sigla significa Instituições de Ensino Superior.

⁸ A página da CAPES, na internet indicada como site, cujas informações, tabelas e gráficos se referem ao PIBID, pode ser acessada em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/estudantes-de-licenciatura>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

Art. 4º que dispõe:

São objetivos do Pibid:

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

II – contribuir para a valorização do magistério;

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

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

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

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

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Para a participação no programa, as Instituições de Educação Superior - IES -, devem acessar os editais promovidos pela CAPES, apresentando seus projetos de iniciação à docência. Com o resultado, as IES recebem cotas e recursos de custeio e capital para o êxito das ações propostas no projeto. Conforme relatório CAPES (2013):

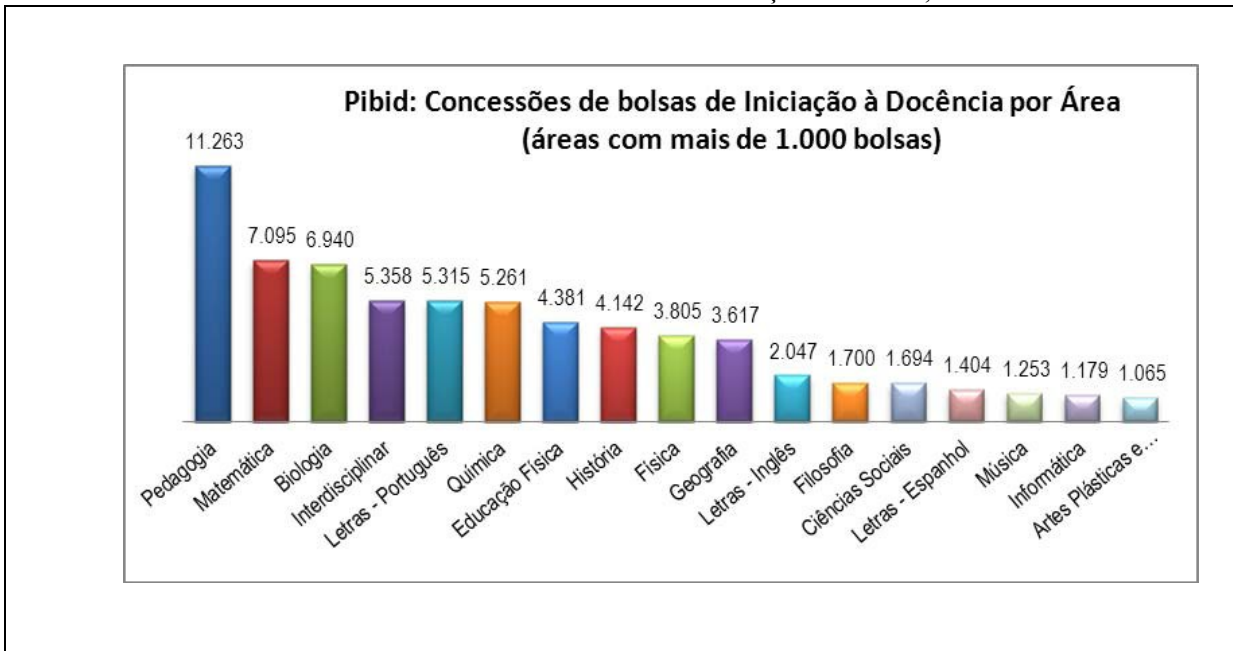
Na configuração atual, podem participar do Pibid instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais – e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição. (CAPES, 2013, p. 32).

As instituições são aprovadas pela CAPES; no entanto, a seleção dos bolsistas acontece dentro de cada IES, como também cada instituto desenvolve seu projeto nas licenciaturas que melhor lhe aprouverem. A seleção de bolsistas acontece por edital, em que cada IES organiza as normas necessárias e medidas para a inscrição e aprovação. Geralmente, os resultados são divulgados *online*. Como já mencionado anteriormente, o programa está vinculado à concessão de bolsas aos participantes. As bolsas são concedidas a todos os participantes do projeto, dividindo-se em cinco categorias. Na primeira categoria, há bolsas para estudantes de licenciatura como oportunidade para a iniciação à docência. Na segunda categoria são bolsas destinadas à supervisão, para professores da educação básica que supervisionam no projeto cinco e no máximo dez bolsistas. A terceira categoria pertence aos professores da licenciatura do IES que coordenam subprojetos e se designa como bolsa de coordenação de área. Como quarta categoria, remete-se ao professor de licenciatura que auxilia na gestão do projeto dentro do IES - esta bolsa chama-se “bolsa de coordenação de

área de gestão de processos educacionais” -; e, por último, “a bolsa para a coordenação institucional”, que tem como destinatário o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, e nesse caso é concedida uma bolsa por projeto institucional. A CAPES, por meio de crédito bancário, é a responsável pelo pagamento aos bolsistas.

O programa PIBID pode ser vinculado a qualquer licenciatura, desde que a proposta do projeto enviada pela IES seja aceita pela CAPES. Com base no relatório CAPES (2013), no entanto, observa-se que a maioria das bolsas concedidas entre 2009 e 2013 foi destinada à Licenciatura de Pedagogia, conforme mostra ilustração abaixo, retirada do relatório:

Figura 1 - Número de concessões de bolsas de iniciação à docência por área – Licenciatura. Áreas que demandaram concessões de mais de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013.



Fonte: CAPES (2013, p. 51).

No mesmo relatório, desde os estudantes de licenciatura, bem como supervisões e coordenações, relata-se o quanto a inserção deste estudante no programa no início de sua licenciatura pode contribuir com a sua docência. Também está colocado que nas escolas onde acontece o PIBID aumentou o interesse dos alunos em lecionar, em escolher a licenciatura como profissão possível (CAPES, 2013).

O PIBID é um programa que acontece em todo Brasil, em que há diferenças regionais de participação. A região sudeste destaca-se, seja pela quantidade de IES participantes, seja pela quantidade de projetos e subprojetos envolvidos. Conforme o relatório do CAPES (2013), São Paulo era o estado do Sudeste que liderava em quantidade de IES participantes, estando no primeiro lugar com o número de 52, enquanto o Amapá se

encontrava em último lugar, com apenas duas IES participantes. O Rio Grande do Sul lidera como estado da região Sul, encontrando-se em terceiro lugar, com 32 IES participantes. Em números, a região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) possuem 66 IES participando do PIBID; desses, 32 são do Rio Grande do Sul. (CAPES, 2013).

O programa PIBID, mais que fomentar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, é também um espaço de pesquisa. Unir docência nos Anos Iniciais e pesquisa foi o que gerou meu interesse em buscar nesse programa a empiria para a pesquisa que iniciei e que hoje se concretiza nesta dissertação. Onde pesquisar a docência? Em salas de aula? Como problematizar docências e de que forma registrar? Onde estão os relatos docentes para serem investigados? Todas essas inquietações levaram-me ao PIBID que, além de ser um espaço onde a docência é vista, é um espaço de visualização das mesmas – dos licenciandos, das supervisoras, das coordenadoras que se cruzam, se atravessam, se transbordam, na potência possível que podem e devem ser. Como também é um programa em que há o incentivo para a divulgação de tudo o que está sendo realizado, sentido, vivido, pensado, refletido, aprimorado, em um *blog*, acessei a possibilidade de unir a investigação sobre escrita docente junto a um programa atual. Nessa busca constante do cuidado de si, si docente, si pensante, foi possível garimpar o material de pesquisa, o que tornou a possibilidade de escrever sobre docência em uma pesquisa do presente.

A pesquisa dessas publicações restringiu-se aos *blogs* construídos pelos licenciandos de pedagogia das IES do Rio Grande do Sul, inscritas no Programa de Iniciação à Docência junto com suas respectivas coordenações e supervisões, que no espaço virtual publicavam suas experimentações docentes.

2.2.1 Blogs do PIBID - mapa das análises

Na Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, capítulo IV, Das Atribuições das Instituições Envolvidas, Art. 22, consta que são atribuições da instituição de ensino superior no item 8, em que temos o seguinte destaque: “VIII – divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis.” Baseados nisso, as IES divulgam os resultados do programa PIBID em larga escala, quer seja em seus *sites* institucionais, em seminários promovidos pela IES com o apoio do CAPES, em eventos da comunidade e, também, em muitos *blogs*. Este foi, então, o espaço importante em que ocorreu a empiria desta dissertação: nos *blogs* construídos por bolsistas que participam do programa PIBID no Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2013).

Ao me propor a realizar a pesquisa sobre a docência e, mais que isso, a escrita de si docente, começou em mim o questionamento sobre qual seria o material para esta pesquisa, visto que, ao analisar minha própria docência, percebi que pouco havia escrito sobre a mesma. Havia escrito muitos planejamentos, diários de classe, pareceres descritivos, projetos e programa de ensino; havia escrito para os outros, sejam alunos, pais, coordenação solicitante, mas pouco escrevi sobre todas as inquietações que participaram do movimento de construção docente. Partindo do princípio que pouco escrevi sobre mim enquanto docente em meu processo profissional, não sabia onde procurar as escritas e essa foi uma das primeiras problematizações realizadas nesta dissertação. Ao me questionar onde teria visto escritas docentes atuais, ou onde os docentes estão escrevendo, surgiu a ideia do *blog* e, nesta busca, encontrei *blogs* em que em alguns havia a escrita docente.

No entanto, ao realizar a pesquisa desses *blogs* ou *edublogs*, percebi que eles eram bastante heterogêneos, construídos de diferentes maneiras, por professores brasileiros de diferentes etapas educacionais e que tinham em seu objetivo, na sua grande maioria, ou a comunicação das realizações docentes, junto com receitas e dicas, ou a utilização desse espaço virtual para realizar atividades com seus alunos, ou ainda momentos de confissão na utilização destes *blogs* como diários virtuais. Como esta busca não ia ao encontro do objeto de pesquisa, procurei conhecer qual era o espaço no presente que fomentava a docência e, então, conheci o programa PIBID como um dos pesquisados e com ele a divulgação das atividades em diversos *blogs* construídos pelos licenciandos com o apoio de suas coordenações e supervisão.

A pesquisa ocorreu, em primeira análise, de quantas IES participavam do programa PIBID no estado do Rio Grande do Sul, onde moro e atuo como pesquisadora. Encontrei um relatório no *site* da CAPES (2014) que apresenta uma planilha no formato *excel*, com a apresentação de 313 IES participantes no Brasil¹⁰. O segundo passo foi a seleção das IES correspondentes ao Rio Grande do Sul, de forma que encontrei o número de 32 instituições. Dessas 32 instituições, duas delas não tinham o programa de PIBID vinculado à licenciatura em pedagogia, aspecto muito relevante para a análise. Portanto, ficaram trinta IES para que eu pudesse me debruçar, pesquisando sobre qual destas tinha em seus recursos de divulgação *blogs* construídos e me surpreendi ao saber que a grande maioria a tinha em seus modos de divulgação.

Para que a pesquisa fosse de fato abrangente, sem a possibilidade de que se perdesse

¹⁰ Relatório PIBID. Fonte CAPES (2013). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

e assim pudesse manter seu rigor, foi necessário um maior recorte na empiria, pois enfim se trata de uma dissertação de mestrado e os prazos são institucionalmente dispostos. Levei em conta a natureza das IES descritas, havia IES particulares, federais, estaduais e comunitárias. Também me detive em perceber a localização geográfica das mesmas, para que o discurso docente garimpado não fosse restrito, mas percebido nas mais diversas regiões. Optei, por sua vez, por pesquisar em três *blogs*: de uma universidade comunitária, de uma universidade federal e na universidade estadual do Rio Grande do Sul em seus diversos *campi*. As três IES estão situadas na região nordeste, litoral e fronteira do estado. Em seus *blogs* de PIBID, estaria atenta às possibilidades de docências ali divulgadas, construídas, e quais recortes das mesmas seriam passíveis.

Procedi, então, à pesquisa, acessando os *sites* das IES em busca do vínculo com o PIBID e, a partir disso, o acesso aos *blogs*. Os *blogs* não possuem uma formatação homogênea. O que os similariza é que todos descrevem ações pedagógicas nos movimentos de inserção nas escolas, ou nas formações em reuniões, ou nos próprios encontros pibidianos nas IES, ou, ainda, na participação em seminários de partilha da aprendizagens realizadas. Na página principal desses *blogs*, para o movimento desta pesquisa, encontrei abas – *links* –, que, ao serem clicadas, remetiam às escritas docentes, as quais tinham diferentes tipos de titulação. Ora estavam dispostas em memoriais, ora em relatórios, ora em depoimentos, ora em procedimentos. Nesse primeiro momento, me detive em ler todo o material do *site* disposto nestas titulações, avaliando os que tratariam da escrita de si docente e seriam possíveis como material para a análise. Em um segundo momento, recortei os excertos organizando um quadro, de forma que estivessem elencados: o excerto, a IES, os autores e se era memorial, ou relato, por exemplo, e, por último, o endereço eletrônico dos *blogs*.

Dada essa garimpagem e recorte, percebi que as escritas tinham em si sentidos, independentemente de instituição e localização, e os mesmos traziam a possibilidade de uma outra organização para as análises. Com essa condição, organizei os sentidos de docência em três arranjos preliminares: pedagógico, político e artista, separando os excertos em quadros e os preparei para a análise. O programa PIBID e seus *blogs* foram, de fato, um campo de pesquisa significativo para que esta dissertação pudesse tratar do assunto docência e da possibilidade de constituição docente na contemporaneidade. No entanto, a teorização com a presença de Foucault e de seus estudiosos amplificaram as problematizações nas análises, pela possibilidade de não somente mostrar o que estava dado nos *blogs* – o já-dito, mas de promover o não-dito, trazendo-o para o campo do pensar.

3 DOCÊNCIA, ESCRITA E CUIDADO DE SI: TESSITURAS CONCEITUAIS

O espectro que forma quando se propõe uma pesquisa em que os conceitos de cuidado de si, escrita de si e docência coexistem, nos remete a lançar um olhar que perpassasse e ultrapassasse, que analise e problematize, e não somente que se detenha nos dados obtidos. Remete-nos a ampliarmos nossa visão do que está posto-escrito, para uma customização que se mescla, que se une, que se diferencia e que, ao ser disposta, borra as imagens tal a complexidade que se apresenta.

No entanto, sobre a docência¹¹, tema principal desta dissertação, muito se fala, pesquisa, faz, muito se categoriza, se leva em conta. Em seu aspecto formador, quanto à relação professor-educando e suas implicações e consequências, papéis e objetivos, mostrando, que, em relação à docência, tudo é relevante. Mas, para mim, o que sempre inquietou foi sua constituição. Como nos tornamos docentes? A universidade/faculdade nos forma docentes? O que fica além dos muros da formação? Talvez, de todos os aspectos, o que se sobressaia é o olhar para a docência como algo que continuamente se faz e refaz, se rompe, se cria e transforma, se elucida e se torna opaca, se traduz e não se compreende, se produz em intermináveis movimentos de vida. Essa docência que não é “uma”, nem “a”, simplesmente “são”, “estão”, foram construídas, atravessadas, customizadas.

Pensar a docência neste âmbito significa propor-se a investigá-la, desnudá-la, e, ao mesmo tempo, compreender que não se quer uma resposta, mas se quer, com todo o interesse genealógico, provocar e problematizar para que o pensamento sobre “docência” seja, no mínimo, instigante. Para tanto, esta pesquisa descrita nesta dissertação precisava de conceitos que produzissem a problematização necessária e que com ela realizassem o intrigante movimento do pensar. Pesquisar a docência, mais que isso, pesquisar as docências produzidas por modos de subjetivação, foi dispor-se a encontros com conceitos e teóricos que se propuseram a enveredar-se por um caminho não linear, nem dual.

Quis pesquisar a docência, sua produção, seus imbricamentos, suas vontades e suas escritas. Queria entender os processos para que as docências se construam, estudar a docência com a potência que ela já é; compreendendo, dessa forma, os processos que lhe atravessaram para sua constituição, bem como as práticas de escrita que lhe circundaram.

Para esse movimento, estabelecemos algumas interlocuções com o pensamento filosófico de Michel Foucault. A partir deste pensamento, foram trabalhados os conceitos de

¹¹ Sobre a docência, ressaltam-se alguns clássicos, como Cunha (2011) e Gatti e Barreto (2009).

cuidado de si e escrita de si. Em seus estudos e buscas genealógicas, Foucault trouxe esta possibilidade de vermos algo além do que já temos, do que já está dado. É tornar a pesquisa viva, não só um relato de dados, mas uma possibilidade de criação de pensamento que circula por quem produz como para quem lê. Suas pesquisas na última¹² fase de sua vida, em relação ao cuidado de si que encontrou nos escritos greco-romanos, trouxeram a possibilidade de entendimento de como essas civilizações compreendiam a vida, como organizavam suas cidades e como cuidavam de si mesmos. E que esse cuidado todo poderia produzir uma vida bela, uma estética da existência, que se faz em um movimento contínuo de forças de cuidado, de olhar para si (FOUCAULT, 1985). Escolhi trazer esses conceitos vistos no âmbito da vida grega e romana para movimentarem a problematização da docência na atualidade, pois esta é uma pesquisa do presente. .

É sobre essa perspectiva, do entendimento de uma docência produzida nos jogos entre poder, saber e subjetivações, que me debrucei. Foram problematizados os saberes constituídos em suas relações de poder, em se tratando do atravessamento nas existências docentes, quer seja na normalização que as impõe, nas práticas de sujeição que as dispõe ou nos discursos ressentidos que são operados. O que interessou a esta dissertação é entender através das escritas nos *blogs* quais são os jogos que acontecem nas amarras entre poder e saber, que valores são valorados e, a partir disso, que modos de subjetivação podem ser analisados nas escritas e no discurso contemporâneo da docência, com que condições de alinhavo, com que tentativas de ruminação que provoque nosso pensar. Realizar essa leitura com o apoio teórico de Foucault torna possível um novo lance de olhar, uma nova localização espacial, um novo modo de ver o que se já havia visto. Segundo Díaz (1998, p. 15),

[...] a partir de Foucault tem sido, igualmente, possível compreender que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de uma falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (DÍAZ, 1998, p. 15).

Realizei um alinhavo entre os discursos proferidos nos *blogs* percebendo: qual escrita docente está demarcada naquele espaço-*blog*, se as mesmas se repetem e quais se diferem, traduzindo regularidades, em que espaços essa escrita docente se transborda, que discurso docente salta a meus olhos enquanto leio em diversos *blogs*, de diferentes universidades, que

¹² “A maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico” (VEIGA-NETO, 2014, p. 35).

tipos de escritas legitimadas são feitas, entre outros questionamentos. Busca-se, aqui, desenvolver uma tentativa nos *blogs* do PIBID, em entender de que forças se apropriam, se expressam, nessas escritas e que existências produzem; se sucumbem a um ritmo pastoral, se denunciam a um movimento emancipatório, se potencializam uma constituição de si.

Para o entendimento da docência, que pode se expandir e transbordar, trouxe alguns estudiosos de Foucault, como Gallo, Carvalho, Larrosa e Loponte e, com eles, a possibilidade do entendimento da docência como obra de arte, provocação necessária que circunda esta dissertação. Com esses teóricos - e seus conceitos deslocados para o âmbito da docência -, é que me dispus a olhar para o espaço do *blog* construído por licenciandos do PIBID e que possam – convidados e conceitos - participar do cerzimento e, na mesma medida, que sejam vistos, sejam perpassados pelos conceitos, sejam atravessados pela docência, mostrem a que vieram, para serem operados também de outras formas.

Tal é a intenção da pesquisa e da dissertação que se lhe constitui a vontade de arte que, ao pensar em docência, me perpassa como pesquisadora e, nas escritas, trazer um espaço, uma racha, um movimento de leitura docente. Tratarei cada conceito em sua especificidade para, ao final, os customizar em outras composições.

3.1 RETOMANDO A NOÇÃO DE CUIDADO DE SI: ALGUNS ALINHAVOS

Foucault, ao abordar seu entendimento de sujeito, rompe com a perspectiva metafísica que toma o sujeito como a base do conhecimento, não existindo, assim, uma essência do sujeito a ser resgatada, não existindo o sujeito como essência. Conforme Schuler (2013, p. 72), “Foucault rompe com a noção de sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional que poderíamos encontrar em todos nós.” O que somos são modos de existência, modos de subjetivação perpassados por diferentes espaços, tempos, pessoas, técnicas, instituições, forças. Para Foucault, assim,

[...] não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. [...] Penso, pelo contrário, que o sujeito se constituiu através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2014, p. 284).

Na lógica de problematização do sujeito e da verdade, do verdadeiro e falso, de modelos e cópias, foi que Foucault observou o sujeito como objeto do conhecimento e

estudou como o sujeito é produzido nessas relações, entendendo o processo de submissão do sujeito a algo como um processo de sujeição. A sujeição implica em submeter o indivíduo à tentativa da normalidade. Segundo Foucault (1995, p. 264), em entrevista a Dreyfus e Rabinow, “[...] o que eu chamo de modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual as pessoas são chamadas ou incitadas a reconhecer suas obrigações morais [...]”. Não existem sujeitos fora dessas práticas que os constituem.

Foucault (2014, p. 256) coloca, então, que “subjetivação é o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade”. Como foi possível numa infinidade de situações ter me constituído como sou hoje? Ao mesmo tempo em que funcionamos numa série de práticas que nos produzem e nos regulam e então somos menos livres do que pensamos – pois, de alguma forma, vamos sendo produzidos pelos discursos vigentes e pelas maquinarias que nos deslocam -, somos mais livres do que pensamos, porque podemos nos produzir constantemente, permitindo-nos os atravessamentos que tentam nos regular, recriando-nos a todo instante. Trata-se, pois, de um constante jogo de forças, da força virada contra si mesma.

Há para Foucault, em seus estudos, o deslocamento de identidade para modos de subjetivação, modos pelos quais nos assumimos com uma determinada existência. A partir disso, entende-se que o sujeito não preexiste às práticas que o produzem, de uma ou outra forma. O que nos produziu assim foram os jogos de poder e saber dos quais participamos e, então, vamos nos constituindo e assumindo como a verdade de nós mesmos. Não há um processo de revelação de si, de autodescoberta, pois não funcionamos da mesma forma, nos mesmos lugares. Segundo Schuler (2013, p. 73):

Não temos sujeitos, temos processos de subjetivação; somente relação de força. Isso significa romper com a lógica platônica e cristã de modelos e cópias, uma vez que não há um referente a que pudéssemos nos submeter; esse referente não passa de uma ficção. O que temos é a diferença, o que não significa variação humana, diversidade ou o outro da identidade. A diferença rompe com a identidade, com a identificação, com a semelhança. Não temos pontos de partida e chegada, apenas de produção. [...] Além disso, na obra de Foucault, o conceito de subjetivação aparece tanto como as práticas de constituição do sujeito em relações divisoras de poder e saber, como constituição de uma estética da existência, quando tratou da ética na última parte de sua obra. [...] Neste último domínio, os modos de subjetivação seriam essas práticas exercidas sobre si mesmo e as possibilidades de criação de outros modos de existência como arte.

As práticas de subjetivação produzem modos de existência, os quais não existem fora, antes dos modos de subjetivação. Os modos de subjetivação são modos de existir, são processos que nos produzem dessa ou daquela forma. Os estudiosos de Foucault dividem seus

estudos sobre o sujeito em três ênfases, que demonstram sua intensidade; no entanto, borram-se umas nas outras, nos escritos que as dispõem, nos discursos que as propõem. Como afirma Ortega (1999, p. 31), “[...] surge um novo curso na trajetória foucaultiana: a dupla ontologia de saber-poder transforma-se em uma tripla de saber-poder-sujeito. Um novo elemento é acrescentado: o si mesmo (soi).” O sujeito é introduzido aí sob a forma de um si mesmo.

A primeira fase seria a do *saber*. Nessa, o filósofo questiona como foi possível que o sujeito seja tomado como um objeto de conhecimento para um discurso de verdade, entendendo que os discursos não descrevem uma verdade, eles a produzem como tal em seus efeitos de poder.

Foucault (2009), como arqueólogo, garimpou nos enunciados as proposições de forças de linguagem e trouxe à tona a possibilidade de que as palavras não são as coisas, as palavras produzem as coisas. Demarca-se, nessa fase, a importância que o giro linguístico movimentou no filósofo e em muitos de seus contemporâneos de diferentes áreas como história, filosofia e linguagem, por exemplo, em que a lógica da construção semântica de uma realidade dada, que coleta a realidade e se utiliza, se dispara para outra lógica, a de práticas discursivas (FOUCAULT, 2009). Este último entendimento retrata que o sujeito ocupa lugares discursivos na história, podendo nos levar a questionar qual história está sendo contada. Afinal, a linguagem, mais que descrever, produz o mundo, constitui as práticas discursivas, por meio de algumas técnicas como, tendo por exemplo, a escrita, que faz parte desta pesquisa.

Na segunda fase, marcada pelo estudo das relações de *poder*, o que se questiona é como somos produzidos nas práticas divisoras - como o disciplinamento do corpo e a regulação da população nas escolas, exemplificando -, quando pensamos na pesquisa em educação. Que relações de forças com outras forças estão acontecendo, como o sujeito é produzido nessas práticas divisoras, coercitivas e de sujeição? O poder produz o saber. O poder não é do sujeito, ele atravessa o sujeito. Conforme Foucault:

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Foucault analisou o poder como relação e entendeu que só funciona quando ele se exerce. Quando falamos nos *blogs* analisados e seu pertencimento à rede da internet, podemos questionar: o que regula os escritos nos *blogs* da internet? Que técnicas de controle são

realizadas para a organização desses escritos quando são operados não em uma instituição de confinamento, mas em um espaço aberto em que todos controlam a todos? É preciso que a rede/internet me regule ou eu próprio me sinto regulado o suficiente para me sujeitar a escrever o que se tornará público, o que me mostrará como pessoa, como um bom sujeito, como determinados tipos de docente? Dentro deste espaço de poder, de que não se tem as limitações exatas, é que se torna possível a leitura dos discursos produzidos, alguns atos de resistência, que não são mais que uma outra força lutando contra a força coercitiva.

Enfim, a terceira fase foi marcada pelas discussões acerca da *ética* ou do *cuidado de si*, em que Foucault analisa as práticas por meio das quais o que foi criado tem um movimento que é a estética da existência; dessa forma, a lógica identitária do *eu* migra para a constituição de *si*. Como afirma Larrosa (1994, p. 55):

[...] Há um enlace entre “subjetividade e experiência de si mesmo”. A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de “subjetivação”. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade: o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na experiência de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa razão pela qual o sujeito mesmo tem uma.

O *si* não é um sujeito autoconsciência, mas um sujeito-forma, uma experiência e não um indivíduo. O sujeito constitui a si mesmo em uma relação de forças, de si para si, ele é um indivíduo subjetivado. Foucault (1995, p. 270) descreve, ainda na entrevista dada a Dreyfus e Rabinow, que:

[...] Na Antiguidade esta elaboração de si e sua conseqüente austeridade não é imposta ao indivíduo pela lei civil ou pela obrigação religiosa; trata-se, ao contrário, de uma escolha feita pelo indivíduo para sua própria existência. As pessoas decidem por si mesmas se cuidam ou não de si [...]. Era uma questão de fazer da vida um objeto para uma espécie de saber, uma técnica, uma arte. (FOUCAULT, 1995, p. 270).

Esse trecho pode ser complementado pelo de Muchail, de forma que

[...] a história do cuidado de si comportaria, esquematicamente três momentos: o momento socrático-platônico, de seu nascimento filosófico; o momento da ‘idade de ouro’, de seu desenvolvimento na ‘cultura de si’ helenística e romana dos séculos I e II d.C; e o momento da passagem para o ascetismos cristão nos séculos IV e V (MUCHAIL, 2011, p. 17).

O conceito de cuidado de si aparece, pela primeira vez, no texto de Alcebiades de Platão, mas ainda submetido ao conhecimento de si. Conforme Muchail (2011),

[...] o cuidado de si é incorporado ao âmbito de reflexão filosófica. E neste contexto vincula-se ao exercício da ação política, governar-se para bem governar os outros, à superação das deficiências educativas e amorosas, à necessidade de vencer a ignorância (duplamente, em relação ao que não se sabe e à ignorância de que se ignora). (PLATÃO apud MUCHAIL, 2011, p. 36).

Trecho que pode ser complementado por outro, da mesma autora, “[...] a formação do político requer a ética do cuidado de si; o cuidado de si requer a relação amorosa com o mestre; conduzindo o discípulo ao reconhecimento da divindade, o mestre cuida de quem deve cuidar de si.” (MUCHAIL, 2011, p. 36).

Nesse texto de Platão, considerado por Foucault como o primeiro momento em que se produz o conceito do cuidado de si, o jovem Alcebiades, durante o diálogo, demonstra seu interesse em utilizar seus dotes (beleza, riqueza, ser bem-nascido) para poder governar a cidade. E Sócrates, por sua vez, descreve as deficiências de Alcebiades, referindo-se nesse contexto ao preceito delfico “conhece-te a ti mesmo” como um conselho de prudência. Soma-se a isso o questionamento sobre o que seria bem governar uma cidade, o que o personagem demonstra não saber e ao que Sócrates complementa com a importância de se saber que não sabe. Das formas de subjetivação, o conhecimento de si nessa etapa tinha um vínculo com o cuidado de si, sendo que o cuidado de si se estabelecia na possibilidade do governo de si, na possibilidade de fazer a vida de uma forma diferente, na possibilidade de conhecimento de si para alcançar uma dada profissão, para alcançar o governo da cidade (FOUCAULT, 2010).

No segundo momento, a noção de cuidado de si estudada por Foucault seria a que converge com uma prática de cuidado de uma existência, de busca por uma estética de existência, pela construção da vida como uma obra. Há, pois, um deslocamento, no qual o fim último não é alcançar uma dada profissão, o governo da cidade, mas a vida como realização última, entendida como uma obra a ser construída. Essa é a época considerada de ouro do cuidado de si para Foucault. Foi na leitura das práticas epicuristas e principalmente estoicas, nos dois primeiros séculos na nossa era, que o autor se interessou em analisar as diferentes técnicas e exercícios por meio das quais esse cuidado se exercia, sendo uma delas a escrita.

São ações como *voltar-se para si*, *perceber-se*, *concentrar-se em si* e *retirar-se em si* que produziriam o cuidado, não distinguindo mais o sujeito que se observa e o objeto observado, mas produz o próprio acompanhamento, fortalecido pela concentração. O sujeito como algo a se fazer, o cuidado de si implica em uma atitude. Trata-se de um equipar-se em

sua própria diferença. Não há uma vontade de decifração ou de descobrir o que estaria subjogado ou escondido, ou de descobrir a verdade que ainda não aparecia. O que interessava era que, através da relação de si para consigo, fosse possível uma imanência perfeita na constituição de um sujeito forte. Conforme Gros (2006, p. 129):

Trata-se, por exercícios apropriados (como a aplicação sistemática da regra de ouro do estoicismo: distinguir o que depende de mim e o que não depende) e pelas meditações regulares sobre a natureza das coisas, de assegurar uma posse plena de si, um completo domínio de si, uma fruição total de si (não tirar todas as alegrias que de seu próprio fundo, não fazer sua felicidade depender jamais de outra coisa que de si mesmo, estar em si mesmo como em um porto seguro, uma fortaleza irredutível, etc.).

Esse cuidado de si, no entanto, não está relacionado a um olhar egóico ou uma possibilidade de individuação para sua existência. Ele se estende ao âmbito social, não havendo a renúncia, mas, de outra forma, se constituindo a partir do cuidado de si, na relação com os outros. O cuidado de si é atravessado pela presença do outro. Também se intensifica a ação política, como afirma Gros (2006, p. 131), em que “[...] a distância, portanto, que é aprofundada pelo cuidado de si entre eu e o mundo é constitutiva da ação, mas de uma ação regulada, circunstanciada, refletida.” É este *sujeito da ação* que, através de exercícios, como, por exemplo, o exame de consciência (que mais tarde será apropriado de outras formas pelo cristianismo e pelas ciências modernas), busca uma maior harmonia entre o que é dito e o que é necessário que se faça, entre o olhar que lança sobre si e como se busca; “[...] o olhar lançado a si mesmo não é o de um hermeneuta desconfiado, nem mesmo o de um juiz: mas o de um administrador um pouco meticoloso, um mestre de obras cuidando para que as coisas se realizem segundo as regras”. (GROS, 2006, p. 132).

E essas regras tratavam-se facultativas e não estavam submetidas às leis ou a uma moral generalizadora. Esse olhar que parece estar se colocando sempre à prova é o que busca uma estética da existência, a construção da vida como uma obra, pois se distancia de si, não abrindo um abismo com alguém que não conhece, mas abrindo um espaço entre si e si mesmo, entre o sujeito e a obra que deve ser realizada, se equipando para viver o melhor possível no presente.

Essa noção complexa de cuidado de si diz respeito a três princípios (MARCELLO; FISCHER, 2014). O primeiro é a atitude – por uma escolha da existência, por um modo específico de estar no mundo, encará-lo e enfrentá-lo e por estar frente ao outro. O segundo é a forma de atenção que, em outras palavras, seria a conversão do olhar, olhar para si, que significa estar atento àquilo que se pensa e seria indissociável ao que se faz. O terceiro é a

transformação que requer, em primeiro lugar, deslocamento e ação; que, em segundo, se relaciona com a transformação e o trabalho; que, por terceiro, é o conjunto de técnicas que exerce sobre si e, por último, as práticas e exercícios que sugerem um labor árduo, contínuo, persistente e interminável, a partir dos quais o indivíduo constrói-se como sujeito. O si constrói, não está pronto. No cuidado de si, a verdade não é alcançada ou alcançável pelo sujeito no simples ato do conhecimento. Para ter acesso à verdade, o sujeito tem que olhar para si, modificar-se, alterar seu próprio ser.

Em um terceiro momento, que Foucault descreve como cartesiano, segundo Muchail (2011, p. 17), “[...] onde situam a importância do ‘momento cartesiano’ na desqualificação do cuidado de si e na requalificação do conhecimento de si [...]”, em que a lógica cristã-platônica invade a filosofia moderna e as ciências humanas na busca do sujeito como objeto de conhecimento, há uma supervalorização do conhecimento. A ótica do cuidado de si se vê sobreposta pela lógica “conhece-te a ti mesmo”, onde há uma verdade a ser conhecida, uma operação de padrões a serem impostos e reconhecidos, uma imposição de normatização com regras de existência gerais que geram sujeições e obediência, em que se entende e estende a renúncia de si.

O “conhece-te a ti mesmo” eclipsou o “cuida de ti mesmo”. Nessa lógica, surge a ruptura do sujeito do conhecimento com o sujeito do cuidado, como se refere Muchail (2011, p. 16), demarcando a distinção feita por F. Gros, na “Introdução” do volume *Foucault e a filosofia antiga*:

[...] de um lado, ‘o sujeito do conhecimento de si’ que tem uma ‘identidade’, uma ‘constituição profunda’, uma ‘verdade íntima’, uma ‘natureza secreta’ e responde a uma questão que é principalmente ‘cristã’, a questão ‘quem somos’; de outro, o ‘sujeito do cuidado de si’, que se constitui como ‘sujeito de ação’, sujeito ético e político, sujeito que reinventa, e que corresponde a questão, grega de origem, ‘que devemos fazer de nós mesmos?’ (MUCHAIL, 2011, p. 16).

Complementa Gros (2006, p. 135) que “no momento em que se pede ao sujeito para se constituir a si mesmo como objeto, de se objetivar, pede-se-lhe para morrer para si mesmo.” É o sujeito empírico que nasce, sujeito-objeto-do-conhecimento, sujeito a ser desvendado através do saber que percebemos ainda no currículo das escolas de hoje, nos programas educativos do governo, nas ações docentes. Todavia, não se trata de analisar tal questão como uma questão binária do isto ou aquilo, mas de diferentes forças que se apropriam e se expressam nesses modos de subjetivação.

Ao realizar a leitura dos *blogs* escolhidos para esta dissertação, não havia como

precisar o que poderia ser encontrado. Se seriam modos de existência nos quais se pode dispor uma ótica pastoral - e que muitas vezes está engendrada nos discursos docentes -, ou se seriam vistos movimentos de repetição do que está sendo dado pela mídia, na preponderância do conhecimento sobre qualquer outra situação ou por lógica de confissão no que se refere às relações coercitivas nos aparatos de ações reguladoras educativas. Ou, ainda, encontrar regularidades que trouxessem um docente que assume a possibilidade de salvamento, disposto a esclarecer para os alunos uma ótica iluminadora em troca de um “esclarecimento”, de uma possibilidade de “trazer à luz”, de mostrar uma “outra” visão, que não deixa de ser a sua quando embrenhado em uma militância, por exemplo, para outra possibilidade, para outro modo de existência.

Quando nos referimos à docência e seus envolvimento com a maquinaria institucional da escola, podemos pensar que são as micropráticas que produzem essas existências. Larrosa esclarece que:

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’. [...] Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994, p. 54).

Nesses enfrentamentos e formações, dissoluções e construções, deformações e possibilidades, pensar a docência na ótica do cuidado de si é pensar também as diferentes técnicas e tecnologias que perpassam, sobre, por e entre ela, e o quanto as mesmas organizam o movimento de saber e poder e os atravessamentos que participam deles. Segundo Díaz:

A pedagogia como prática discursiva propõe uma nova reflexão do discurso na sociedade dominada pelos discursos e signos. Em tal sociedade, o discurso pedagógico transforma as estruturas fundamentais da subjetividade e das posições do sujeito. (DÍAZ, 1998, p. 23).

A construção dessa relação docente-docência emaranha-se em muitas micropráticas de poder e em tantos atravessamentos nada dados e nem sempre perceptíveis, que o perfazem ser nem sempre aquilo que se vê. Na sua maioria, racionalizam e praticam tantas ações que operam em uma perspectiva moral prescritiva, estando muito distantes de uma prática do cuidado de si. Loponte (2013, p. 38) coloca que:

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra *docência* há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesma e com o mundo.

Essa docência em movimento, que volta os olhos sobre si mesma, é que provoca a constituição de si. Ao lermos Foucault, não de forma linear, mas em sua possibilidade de entendimento de uma outra leitura, pelo revés, percebe-se durante toda a obra essa possibilidade de transgressão, transfiguração, precisamente na sua leitura sobre os gregos ou sobre a filosofia em que se debruçou acerca do entendimento da construção da vida como obra de arte, numa proposta de estética da existência. Gros (2006) relata sobre o cuidado de si em Foucault, de forma que “o sujeito não é separado dele mesmo por um desconhecimento fundamental, mas entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada.” (GROS, 2006, p. 133). O conceito de obra de arte desfaz-se do sentido mais limitado, em que somente o artista pode realizar, bem como no sentido de que, para ser uma obra, precisa de um reconhecimento avaliador. Aqui, a obra é a própria vida que existe na possibilidade do hiato da sua construção, que se cuida e pensa em si, contra si. Nesta dissertação, esse conceito será passível de uma leitura em relação à docência artista disposta nas análises, com o suporte teórico de Loponte. Sobre a constituição de si como obra de arte, Foucault (2014, p. 145) afirma que:

O movimento que eles procuravam realizar é o inverso daquele: 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 pode ouvir ou ler, e isso com a finalidade que nada mais é a constituição de si.

E não é, pois, dessa construção que falamos? Da construção de uma obra de vida, de uma obra de arte? Arte que se embrenha e se expõe, que se constrói e se deforma, arte que atravessa nossas existências independentemente de qual forma se dispõe. Que não banaliza, mas que transmuta nossos pensamentos, sensações e significações de tal forma que possamos nos transformar em sua parte, a obra. Que somos nós senão obras de nós mesmos? Vidas que se constroem em busca de uma estética, de uma estética da existência, em que rupturas e conexões se alvoroçam e promovem as singularidades? Em que disciplina e rigor possam conviver com a alteridade e a possibilidade de reinventar-se? E esses atravessamentos que

perpassam nossas existências trazem a possibilidade de termos em nós próprios a obra que é nossa vida, a docência que é nossa obra-arte?

O conceito de cuidado de si alinhava toda a questão de embasamento teórico dessa dissertação e é na escrita de si, como técnica de subjetivação, que serão recortadas e costuradas as possibilidades de análise sobre a docência.

3.2 SOBRE A ESCRITA DE SI

No olhar de si sobre si mesmo e na busca por uma estética da existência é que o cuidado de si se lança por meio de diferenciadas práticas de si. Práticas de si existem em todas as civilizações e, mesmo entre os gregos e romanos, a leitura dessas é diferenciada, como no caso das meditações. Para Gros (2006, p. 132), “[...] a maior parte dos exercícios referentes ao cuidado de si participam dessa obsessão única: assegurar da melhor maneira possível a correspondência entre o que digo que é preciso fazer e o que faço.” As técnicas que fazem parte das práticas de si são procedimentos microfísicos por meio dos quais o sujeito age sobre si mesmo para seu próprio aperfeiçoamento.

Há várias técnicas relatadas nos escritos gregos estudados por Foucault, entre elas, a escrita, a leitura, a meditação, a dieta, entre outras. No caso desta dissertação, as práticas de escrita é que serão convidadas a problematizar as análises, o que pode ser complementado por Larrosa:

[...] a relação entre cada um de nós e sua escrita, seu pensamento e sua vida. Uma relação que não seja de domínio, mas de compromisso, que não seja de apropriação, mas de transformação. Que exista alguém dentro de nossa forma de escrever, de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver. Seja a que for. Que mantenhamos, ao menos, a mínima dignidade de escrever sem mentir e sem mentir para nós, de pensar sem mentir e sem mentir para nós, de viver sem mentir e sem mentir para nós. Num presente cada vez mais difícil e nunca garantido. Numa primeira pessoa cada vez mais impossível, mas sempre perseguida. Numa distância crítica cada vez mais problemática e mais cética, mas cada vez mais livre. Ao mesmo tempo no singular e no plural. Escrevendo. Pensando. Vivendo. Sempre no devir. Ensaando. De outro modo. Talvez a lição de Foucault seja, em última análise, uma lição moral, como todas as que valem a pena. Algo que tem a ver com a verdade de um constante exercício de si na escrita, no pensamento, na vida. Algo que tem a ver com a honestidade e com a generosidade. (LARROSA, 2004, p. 42).

O exercício da escrita, na possibilidade de uma escrita como modo de subjetivação, perfaz toda esta dissertação, seja nas escritas retiradas dos *blogs*, seja na própria escrita desta pesquisadora-docente. Pois, que este movimento do pensar, e do escrever, ultrapassa todas as investigações, todos os já-sabidos e os construídos, todas as possibilidades de entendimento

da escrita como técnica de si. Pesquisar e escrever sobre a docência produz muitos movimentos, tal como cita Foucault (2014) em seu livro *Ditos e Escritos V*, no capítulo referente à “Escrita de Si”, em que desenvolve um estudo sobre a mesma, baseado nas “artes de si mesmo”, principalmente no estudo dos dois primeiros séculos do império greco-romano, no período helenístico, que é entendido como o período de ouro do cuidado de si. A escrita, nesse sentido, pode ser tomada como uma técnica de subjetivação. Nesse texto, Foucault (2014, p. 143) descreve que:

Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo. [...]entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – fato de escrever para si e para o outro – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo.

A condição da constância do exercício como aperfeiçoamento da técnica e, por fim, como aquisição dessa técnica, visa à relação que o indivíduo tem consigo, como podemos observar na seguinte escrita de Foucault:

A ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e as práticas que permitam transformam seu próprio modo de ser. (FOUCAULT, 1984, p. 30).

Nessa perspectiva do entendimento da escrita de si como uma possibilidade de técnica de si, Foucault descreve duas práticas operadas nesse período helenístico: o caderno de notas e as correspondências. Surgem, nos cadernos de notas, os *hypomnêmata*, a possibilidade de mais um atributo para o entendimento da escrita como prática de um exercício pessoal para a constituição de si. Nesses cadernos de notas, que não eram diários de confissão, a intenção primeira era reunir o que foi dito, agrupando ao que foi ouvido e lido, trazendo registros que pudessem rememorar o que aconteceu no dia.

Os *hypomnêmata* podiam ser anotações individuais, ou livros de conta e de registros públicos. Nestes, eram anotadas citações, exemplos tirados da vida de personagens, aforismos, raciocínios, extratos de obras, anedotas ou reflexões. Tratava-se de uma memória material que poderia ser relida e meditada posteriormente no fortalecimento de suas ações. Também eram utilizados para que se passasse por um obstáculo na vida, que poderia ser a morte, uma desgraça ou a ruína. Foucault (2014, p. 145) afirma que:

[...] Eles não constituem um “relato de si”; seu objetivo não é colocar à luz os arcanos da consciência cuja confissão – seja ela oral ou escrita – tem um valor purificador. O movimento que eles procuravam realizar é o inverso deste último: não se trata de acoessar o indecifrável, de revelar o que está oculto, de dizer o não dito, mas, ao contrário, de reunir o já dito: de reunir o que se podia ouvir ou ler, e isso com uma intenção que não é outra coisa senão a constituição de si mesmo.

É importante observar que esses cadernos de anotação tinham em si toda uma prática exercida na época, e uma prática pautada em si mesmo, no gosto por si, na maneira de viver consigo mesmo, numa possibilidade de recolhimento em si mesmo, e todos esses aspectos estavam costurados a uma cultura da época que reconhecia o discurso, a citação, o já dito e estava envolvida com a tradição. O objetivo do *hypomnêmata*, segundo Foucault (2014, p. 146), era “[...] fazer da lembrança de um logos fragmentário, transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura, um meio de estabelecer uma relação consigo tão adequada e perfeita quanto possível”.

A formação de si pautada nesses cadernos ocorre por intermédio de três razões principais: a primeira, que diz respeito à relação limitante entre escrita e leitura, pois para a prática da escrita de si se tornava necessária a leitura como acompanhante e não se podia tirar tudo de dentro de si, do âmago, pois era necessário auxílio. Parafraseando Sêneca, Foucault (2014, p. 146) cita que “Se escrever muito esgota, o excesso de leitura dispersa”. Escrita e leitura como cúmplices, uma recolhida na outra, como uma possibilidade de exercício do raciocínio, contrariamente a *stultitia*, que se caracteriza conforme o autor “[...] pelo fato de dirigir a mente para o futuro, tornando-a ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida” (FOUCAULT, 2014, p. 147). Os cadernos de nota, *hypomnêmata*, vêm a contribuir para a mudança dessa prática, pois permitem a fixação dos elementos escritos adquiridos, fazendo um movimento de retorno ao passado, em que pode haver o retorno e o afastamento de forma constitutiva.

A segunda razão relaciona-se ao disparate, pois, ao invés de buscar a totalidade, busca a heterogeneidade; ao invés de se querer conhecer o todo para acessá-lo, busca-se a diversidade. Para Foucault:

A escrita como exercício pessoal feita por si e para si é uma arte da verdade dispar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso. (FOUCAULT, 2014, p. 148).

Neste papel, quem busca o exercício pessoal da escrita se dispõe a garimpar, catar, percorrer caminhos, invadir pensamentos e textos. No entanto, todo esse processo de disparate que parece concluir-se em uma ação dispersa resulta nos cadernos de notas, em uma ação unificada, que é a terceira razão.

A terceira razão estaria na costura das escritas e na composição que desta se faz. “O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’”, e complementa, [...] “como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez a sua verdade delas [...]” (FOUCAULT 2014, p. 148-149). Trata-se de não somente ler, associar, assumir e escrever em seu caderno; trata-se de escrever-se, criar-se no que se escreve, trazendo à tona a multiplicidade de vozes que ali se arquitetam. Conforme Aquino (2001, p. 646):

A reboque do pensamento foucaultiano, a escrita de si remeteria a um esforço escultural desmedido em favor de uma dispersão, uma rarefação, e, então, uma elisão subjetivas. Isso, porque, no duelo contra a força do hábito autoral, são as forças da impessoalidade, e não só da anonimidade, que aí emergem. Multivocidade pura, se se quiser.

Ao realizar seus estudos na busca do entendimento da escrita como técnica de si para o cuidado de si na Grécia e Roma antiga, Foucault dispôs-se a entender em quais movimentos a escrita sucedia e sob quais regimes se sustentava e viu que a mesma pode ser vista, também, no papel da confissão. Conforme posto em *Ditos e Escritos V*, “o constrangimento que a presença de outro exerce na ordem da conduta a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma.” (FOUCAULT, 2014, p. 142). A escrita aparece, nesse momento, como a possibilidade de trazer a sombra interior às claras, e uma das técnicas desenvolvidas é o hábito de anotar os sonhos, para que assim fosse possível entender e adivinhar a si mesmo.

Além das cadernetas de notas, tem-se nas correspondências outro movimento de exercício de escrita pessoal, de forma que, ao mesmo tempo em que se escreve para si, escreve-se para o outro. A ação de quem escreve é acionada pela carta e quem a recebe ao ler e reler não tem como passar isento desta. Foucault (2014), novamente, cita Sêneca quando fala sobre a ação da carta sobre os dois: emissor e receptor, quando envolvidos em uma situação de auxílio - “Quem ensina, se instrui.” (FOUCAULT, 2014, p. 150).

Ainda, perpassa a situação de que, ao escrever, se exercita o aconselhamento a si próprio para quando ocorrer situação semelhante, como nos casos em que houve uma tragédia, ou situações de desgosto, os parceiros envolvidos, ao realizarem suas escritas, auxiliam-se, fortalecendo-se e, assim, construindo, cada vez mais, o cuidado de si. Ao falar da

carta como outro mecanismo, Foucault (2014) traz à tona a noção de que a carta torna presente o escritor para aquele que recebe, e explica:

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2014, p. 152).

A constituição de si, percebida em um primeiro momento na cultura helenística, de entendimento de si, foi sendo deslocada por possibilidades de aceitação, lidas na contemporaneidade como o que “deve ser escrito”, “escreve-se o que é solicitado”, “preste atenção, para ter sentido”, “é preciso que seu texto esteja dividido em quatro parágrafos, sendo que o primeiro...”, “escreve-se para revelar a verdade interior inscrita na estrutura do *self*”. Um deslocamento, pois, da lógica de elaborar a si mesmo por meio de uma certa estética da existência envolve certa escrita para um revelar. Um descobrir a si mesmo, a partir de uma moral de rebanho e uma lógica confessional. Segundo Larrosa (2004, p. 41), “em Foucault, o pensamento se faz escrita, se pensa como escrita e, no limite, se dissolve em escrita”. Analisa, complementarmente, Aquino que

[...] Foucault, parece-nos, oferece um conjunto de reflexões que apontam para uma agonística em operação diuturna nas práticas escriturais. Isso significa que, no interior dos procedimentos de escrita, embatem-se forças superlativas, tanto no sentido da investida unificadora dos modos de subjetivação aí implicados, quanto na direção de uma transfiguração radical desses mesmos modos, tendo em vista a sua multiplicação [...]. (AQUINO, 2011, p. 643).

Escrever. Registrar. Deixar sua marca. Territorializar signos. É tudo isso que fazemos desde que temos a possibilidade da escrita. Poderíamos pensar aqui a escrita em toda sua extensão: como meio de comunicação (bilhete, recado, anotações, avisos, notícias), na escrita-denúncia (reportagens, editoriais, contra-argumentações, processos jurídicos), na escrita que acontece nos estabelecimentos educativos (teses, projetos, dissertações, redações, narrativas, descrições, avaliações), na formal (memorandos, documentos, ofícios), nas que nos movimentam (romances, poesias, prosas), nas escusas (confissões de amor e dor, diários). E, ainda, toda essa escrita em uma lógica espaço-temporal que lhe serve como espaço demarcatório de registro, pois há que se ver que se escreve de diferentes formas, conforme a cultura que nos permeia. Mas, nesta dissertação, opto pela intensidade de pensar a escrita como uma técnica possível de subjetivação.

A escrita poderá servir então como possibilidade de problematização. “As pessoas escrevem sobre si mesmas há dois mil anos, mas não é evidentemente da mesma maneira.” (FOUCAULT, 1995, p. 275). E a operação com os conceitos de Foucault, para se pensar esta dissertação, acontece com a escrita docente vista nos *blogs*, como ela pode se fazer, transbordar e abarcar um discurso docente contemporâneo, repleto de meandros. Entender o processo importante - não só da escrita como registro, não só da escrita como ferramenta, não só da escrita como possibilidade, mas mergulhada em Foucault, da escrita como técnica, como exercício de constituição de si e da vida, como movimento de construção de uma estética da existência, como possibilidade de uma docência arte -, é possibilitar outro olhar, outro entendimento, outro exercício de pensamento. Schuler (2013, p. 87) complementa que:

Por isso a necessidade de tomar a escrita e a leitura como técnicas possíveis do cuidado de si, como brechas de respiro, e não finais felizes, totalidades ou o fim da história. Tratam-se de exercícios descontínuos, que necessitam ser inventados para vivermos a escrita como experiência, em um cuidado ao que se passa e ao que se passa no pensamento nessa relação de si para consigo, que passa pela relação com o outro. Não se trata de descobrir a verdade sobre si mesmo, mas inventar-se em práticas de si numa luta contra a sujeição e a normalização social. A escrita e a leitura como exercício possível de pensamento e ética de vida como obra de arte.

Em que momentos se territorializou que a escrita é, para alguns, um círculo pequeno e muito difícil de ser acessado? Como pode a escrita ser uma técnica que leve ao cuidado de si e a construção da vida como uma obra de arte? São esses alguns termos e questionamentos que se serviram dos conceitos aqui operados em Foucault para que as análises realizadas pudessem ser problematizadas.

Independentemente da forma de registro escrito, da tipologia ou gênero textual que se lhe pressupõe, hoje se sabe que a escrita através do meio digital é uma das possibilidades de expressão. A demanda da escrita digital só se restringe se não há a acessibilidade a ela, no caso da falta de recursos. O meio digital trouxe a possibilidade de uma outra escrita, de uma outra expressão, que antes transcorria somente entre quem se dispunha e seu interlocutor, para uma escrita ampla, para um grupo que não se sabe quantos são e quem são.

Escreve-se para quem quiser ler, escreve-se como desabafo, como pedido, como descaso, como renúncia, como protesto, escreve-se por escrever na internet. E muitos mais docentes escrevem. Muitos que, talvez, numa leitura antagônica, não escrevem para não se exporem na escola ou espaço de vivência, talvez por medo ou receio; no entanto, escrevem desmedidamente no meio digital, como se isso os sufocasse, se expondo muito mais, ampliando muito mais o círculo de leitores, lendo, talvez, na resposta dos outros, sua própria

leitura, sua própria escrita, sua própria constituição. Quem ou o quê controla esse espaço de escrita?

A escrita é a própria potencialidade de expressão e de constituição de si no que se refere e que, ao escrevermos, nos escrevemos. Escrever é, portanto, um movimento não só com as mãos, com os olhos, com a mente; é um exercício de pensar o pensamento, é uma possibilidade de revés, é uma possibilidade de que, ao escrever, possa escrever-se de outros modos. A docência, por sua vez, que se demarca muito mais no espaço de leitura e fala, e nos espaços de escrita-planejamento, escrita-parecer, escrita-documental, busca, também, este meio digital como um espaço de interlocução e de produção de seus saberes, seus querereres, seus fazeres. Utiliza como um desses espaços os *blogs* que, para esta dissertação, foi o cenário da pesquisa. Em que redes de sentido a escrita digital se desfaz? Qual o lugar do outro na minha escrita? O que esse outro que não está dado, mas subentendido e leitor, me convoca a realizar? Faz parte das práticas nas redes sociais decidir o que se escreve, o que tem escuta no outro, pois cada sociedade diz o que pode dizer.

Este espaço, o *blog*, territorializado a princípio, mas que já no meio digital se transborda e se expõe, permite não somente a leitura deste docente que o escreve, mas toda a referência de como vê a educação, como a desenvolve, a percebe, a integra, a valida ou não e como se vê no meio dela, sendo um agente de denúncia, um ator, um romântico ou, ainda, muitas outras coisas. A escrita no meio digital traz uma exposição antes não expandida e a possibilidade de um fazer-se através das interlocuções que se lhe proporcionam com os comentários realizados.

Da mesma forma que os licenciandos-escritores, personagens desta busca, trazem à tona trechos de autores com quem conversam, ou citações com outros que lhes agradam, produzem em suas escritas no *blog* a polifonia que os atravessam e o quanto as mesmas já fazem parte de si. Nos escritos, a polifonia – a multiplicidade de vozes - ocorre em uma intimidade com o texto. São muitos pensamentos, muitos autores, muitos conceitos que se entrecruzam e discursam, como se ao dizer determinado conceito o autor correspondente se levantasse do público-leitor e se apresentasse. O meio digital também é isso, a possibilidade de muitas vozes ampliadas e simultâneas.

Disporem-se as problematizações guiadas pelos devires foucaultianos cabe bem à leitura de suas obras, sua forma de escrita em suas práticas discursivas (FOUCAULT, 2009), a intenção de descontinuidades e rupturas. De que modos o saber-docência dessa época diz que a escrita digital é uma verdade, constituindo um jeito de ser blogueiro-docente-escritor? A tudo isso, disposto no entendimento sobre a escrita docente em *blogs*, soma-se a possibilidade

de ver a vida, a existência e a docência como obra de arte, com o rigor que lhe conduz, torna o fato de que não somente o que foi lido nos *blogs*, mas a forma como estava escrito, devendo também ser um exercício, um deslocamento.

Perceber-se como possibilidade de uma construção, em um movimento descontínuo, que se atravessa pela condição de pensar o seu próprio pensamento, voltando-se para si, para fazer de si mesmo objeto visível, analisável, modificável é um dos movimentos em destaque. Com a condição do exercício da escrita, como técnica que se propõe ao exercício de uma prática de existência, de uma existência docente artista, pode, pois, a palavra escrita ter essa força, esse movimento? Importunar, movimentar, fragmentar, em que a escrita seja uma das técnicas dessa obra de si, um exercício, uma possibilidade de desmanche, uma possibilidade de tessituras e bricolagens, de envergaduras e planificações, de docência e criação, esse é o propósito desta dissertação. Um desdobramento *blog-docência-escrita-arte-obra-vida*.

Que possibilidade de escrita é essa, como veículo de deformação, como uma estética de existência, ao passo que se vê, por si, como arte, ou como construção dessa obra de arte? A escrita, nesse sentido, pode ser tomada como uma técnica de subjetivação que pode ser uma estética, se tomada para além da perspectiva confessional. Conforme Schuler (2014):

[...] Como nos alerta Foucault, trata-se de uma lidação não como um deciframento de si por si, mas como uma possibilidade de alargamento da envergadura de si. Isso nos leva a um comprometimento com a própria vida, princípio do cuidado de si, em que a vida não pode ser submetida à divisão do verdadeiro e do falso. Por isso a necessidade de tomar a escrita e a leitura como técnicas possíveis do cuidado de si [...]. (SCHULER, 2014, p. 77).

Uma análise pode ser relacionada aos fragmentos, rupturas e continuidades na obra de Foucault, que tem parte de sua obra na coleção *Ditos e Escritos* - suas palestras e escritos que foram reunidos. Foucault não se preocupava com uma organização temporal de suas obras, mas que nas mesmas pudesse se debruçar com rigor: seja em estudos, leituras ou em movimentos para pensar o pensamento. Foucault foi professor e, portanto, de alguma forma, articulador do pensar, seja em educação, seja em que interessar. Não se importava com as repercussões da sua obra no sentido da vontade de verdade. Porém, interessava-se na seriedade com que se dedicava sobre a mesma, no rigor com que lhe construía e no quanto sua obra, que também era arte, poderia ser por uma estética de vida, por uma vida-obra-arte possível.

Foucault traz, em seus processos de escrita, fragmentos (pois são assim muitos de seus escritos) e rupturas (no modo de escrita, na lidação com a história). A circulação das

obras dele, e todo o movimento que as mesmas fazem a partir do conceito da vida como arte - seja na forma de inspiração ou na forma como entende a vida, ou na escrita bela como sua promulgação -, promove o entendimento do movimento e da construção de uma existência bela.

Essa é toda uma relação que se faz ao ler e analisar os *blogs*, escritos por licenciandos, em sua fase inicial de formação. Docentes em seu processo de construção, perpassados por todos os modos de subjetivação que os constituem, *blogs* produzidos, em fragmentos e rupturas, em trechos e comentários, em fotos e falas. Foucault estudou a maquinaria que engendra a instituição escola, não a docência em si; também não produziu *blogs*; no entanto, toda a sua genealogia me permitiu o entendimento histórico do presente e dos modos de subjetivação que atravessaram e produziram a docência postada nesta dissertação.

A escrita de si como uma costura, mais que escrita, uma combinação com imagem. Sobre essa escrita de si para si, para o outro, disposta nos *blogs* que se permitiu o debruço, o intrincamento, a leitura da docência contemporânea que salta do meio virtual e nos atravessa, provocando-nos a pensar o pensamento e a costurar outras escritas. Foucault buscou e analisou os diários e as correspondências. Eu analiso o *blog* como outra possibilidade: tem traços de escrita de si e tem traços da escrita do outro, é outro espaço. É pensar a docência com outros aportes e tentar entender o funcionamento, o “como”. Como esses licenciandos em pedagogia, em processo de formação inicial do PIBID, estão usando a escrita de si no *blog* e produzindo docências?

3.3 QUE DOCÊNCIAS SE ALINHAVAM NESSA TRAMA?

Desde o início desta dissertação, discorro que seu tema é a docência e é através dela que surgem todos os questionamentos e problematizações. Nessa direção, importa explicar que “o termo docência se origina da palavra *docere*, que significa ensinar” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23). Mas, de que se trata especificamente a docência, haja vista que se sabe que é muito mais que ensinar. A docência é a vivência do docente, aquele que ensina. Portanto, em minha leitura, docência é uma constituição, uma construção, um formar-se. Por outro lado, de uma forma simplista, quando se fala de docência, fala-se de processos de ensino-aprendizagem, em que um (o mestre, o docente, o pedagogo, o professor, o educador) ensina e o outro (o discípulo, o discente, o aprendente, o aluno, o educando) aprende. Nesse sentido, Carvalho propõe a análise de que

[...] a educação vigora sob o esteio de uma relação pautada por quem é capaz de ensinar e quem deve aprender. São pistas habitualmente presentes na trama e nos limites da formação da história ocidental. São confluências de experiências que, dentro de um infundo jogo de ligações, torções e distensões de forças, dominaram e ainda dominam o cenário histórico das práticas pedagógicas que balizam e cortam, quase que maciçamente, as possibilidades de ensino e aprendizagem. (CARVALHO, 2014, p. 35).

Na antiga Grécia, os filhos dos nobres eram conduzidos a aprender com Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros, sobre como bem governar. Eram convidados a aprender, em primeiro lugar, como bem governar-se, para depois bem governar a cidade – o que já foi citado nesta dissertação. Sucederam aos gregos muitos outros povos – como os romanos, por exemplo - e, nestes, o papel do mestre se delineava, conforme a cultura, com a possibilidade de ser o que instrui, o que ensina, o que possibilita ao outro o conhecimento, a posse das informações. É importante ressaltar que neste lampejo histórico a que nos jogamos fortuitamente, os saberes não eram divididos em científicos ou humanos, eram saberes e, em sua grande maioria, eram de posse de uma determinada classe ou pertencente aos religiosos. Conforme Gallo (2008, p. 256):

Para que a Pedagogia pudesse ousar reivindicar um estatuto científico, foi necessário que os saberes se constituíssem enquanto representação do real e que o próprio homem se fizesse alvo de representação, através das ciências humanas. Só quando ele próprio torna-se objeto científico é que se pode arriscar fazer ciência sobre sua formação.

Na Idade Média, então, o ensino sobrepõe-se com a possibilidade de uma formação que rompe com a da Antiguidade. Há, ainda, a formação humana, mas há a busca por um saber científico marcado notoriamente na civilização ocidental cristã, que trouxe um outro olhar sobre a docência e sobre as relações que se estabeleceram. O saber científico tornou-se “saber acima de tudo” e o detentor dele “o único capacitado para ensinar”. A ampliação das possibilidades de disseminação desse saber e a escolha do que deveria ser ensinado possibilitaram o surgimento das escolas e, com elas, dos docentes – que, num primeiro momento, eram religiosos. No entanto, o cientificismo, ou a preponderância das ciências humanas, mobilizou as estruturas formativas e disciplinares causando, segundo Silva (2014, p. 409), “[...] um quadro de secularização e estatização do ensino, um período no qual a educação desloca-se do controle da Igreja e inicia uma vinculação com o Estado.”

Não há mudança de um dia para outro, nem de ensino, nem de poder e há, então, o aparecimento de uma formação vista como pastoral, cujo controle se torna preponderante. A

proposta de uma continuidade do pastor com suas ovelhas, do sacerdote com seus seguidores, o professor, ou docente, seria aquele que conduz a formação, o único capaz de cuidar e promover a salvação dos que não sabem, mostrando-lhes a luz do conhecimento e, assim, possibilitando-os a condição de aprendiz (CARVALHO, 2014). Claro que todo este olhar não se propõe ao docente dessa maneira. Ao mesmo era proposto o auxílio aos que dele precisavam. Na contemporaneidade, esse mesmo discurso é bradado nos espaços políticos, em múltiplas vozes: quem pode salvar o mundo? A educação. E quem faz a educação? Os docentes, portanto, os salvadores. Esse olhar sobre a docência é relatado por Carvalho (2014, p. 61):

Assim sendo, nada mais normal e natural que enxergar no educador a figura do ordenador, do que sabe o que deve ser feito, o postulante das condições mais favoráveis e corretas para se formar alguém, aquele que sabe o que ninguém sabe, como é na engrenagem da racionalidade política, enfim, o bom condutor das vidas que não podem ser perdidas ou extraviadas. É claro, entretanto, nada disso seria possível sem os dispositivos disciplinares, como já se sabe. Muito menos sem todo aparato de institucionalização das relações formativas. Nesse caso, escola como meio de captura para a formação humana: escola-igreja.

Na continuidade, surgiram as escolas públicas laicas e, com elas, a necessidade de ampliação de saberes, formação de um sistema de ensino, bem como de docentes. Ampliam-se os espaços, ampliam-se os que habitarão os mesmos. O ensino já não é mais para alguns, mas isso não significa que é para todos. Em todo esse movimento de construção docente, o que foi formado para a escola pública outrora e o que se vê hoje pouco se diferencia: as salas com muitos alunos, o conteúdo pré-estabelecido; ao docente cabe ensinar, ao discente aprender.

Essa constituição docente tramitada por fluxos e influxos, produzida a partir das práticas de sujeição promoveram o discurso de uma educação totalizante. Não havia uma distinção docente-discente-educação; havia um fenômeno complexo que funcionava sobre uma mesma ótica: a da produção de saberes científicos em instituições normalizadoras que tinham como um só objetivo a produção de sujeitos. (FOUCAULT, 2013). Foi no debruço de Foucault sobre o entendimento das instituições normalizadoras e a produção de sujeitos objetivados que o espaço-escola se delineia como espaço formativo no sentido da forma. Nesse viés, comenta Larrosa que:

O sujeito pedagógico aparece então como no resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas

institucionalizadas que o capturam nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas. (LARROSA, 1994, p. 52).

Perceber todas as relações complexas que se engendram na construção desse sujeito pedagógico, ou docente, faz-nos prosseguir na busca pelo entendimento de como a docência se constitui. Partindo dos pressupostos citados no decorrer deste capítulo, é passível de observação que a produção das docências, na sua grande maioria, foi forjada como num mecanismo externo de manipulação da educação, vindo neste sujeito-docente, de forma simplificada e redutora, apenas o portador de informações ou de ideologias.

Para Gallo (2008), a partir do momento que entendemos as relações de poder nas práticas educativas, é possível a reinvenção e conseqüente criação de relações novas sem que as mesmas estejam circunscritas ao já instituído. É esse o ponto de partida do entendimento das escritas de si docentes recortadas dos *blogs* do PIBID. Seja nos relatos, ou nos memoriais, ou ainda nos depoimentos, essas escritas não catalogam um tipo de ser docente; no entanto, trazem à tona modos de entendimento sobre a docência na contemporaneidade. As escritas também não pertencem a uma instituição superior de ensino ou outra, ou a um espaço geográfico ou a outro, portanto não são territorializadas. Elas foram produzidas através do movimento de inserção do licenciando na escola de educação básica e na sua relação com as práticas educativas existentes, vividas, percebidas. E, essas mesmas escritas, possibilitaram as problematizações dispostas nas análises que fazem parte do último capítulo desta dissertação.

Dispor-se a investigar a docência, tema que me movimenta e, ao mesmo tempo, polemiza a educação, é dispor-se a organizar leituras, proceder pesquisas, debruçar-se sobre o aporte conceitual escolhido, mover-se sobre a metodologia pretendida, analisar as garimpagens e, acima de tudo, pensar, muito mover o pensar. É, também, alinhar o cuidado de si quando se trata das subjetividades envolvidas, é costurar as escritas de si apresentadas nos *blogs* e recortadas para análise e, por conseqüente, bordar as docências contemporâneas colhidas, analisá-las e problematizá-las, produzindo um texto que movimenta o pensamento de quem leia e traga, se assim for possível, inquietações para a educação.

Desenvolvi, até este capítulo, o cenário da pesquisa, que são os *blogs* construídos por licenciandos de Pedagogia que participam do programa PIBID, em três IES do RS, no recorte temporal de 2010-2015. Apresentei, também, a base teórica utilizada para problematizar a docência nessas escritas docentes nos *blogs*, que é o aporte foucaultiano. Nos próximos capítulos, tratarei acerca da metodologia que escolhi para este trabalho, e que foi inspirada no impulso genealógico; concluirei o trabalho com as análises realizadas.

4 GENEALOGIA E SUBJETIVAÇÃO: LEITURAS SOBRE A ESCRITA DA DOCÊNCIA

Na organização de uma dissertação - em meio a tanto deter, escolher, ler, desistir, aceitar ou negar -, fica evidente a importância da escolha do método. Afinal, para que a dissertação tenha êxito, principalmente quando se fala no rigor acadêmico, há que desenvolvê-la de forma que quem a leia possa entender por quais caminhos me dispus a caminhar, ou, como afirma Corazza, que ferrolhos precisei acessar nos labirintos desta pesquisa:

Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (CORAZZA, 1996, p. 121).

Na busca por um método que pudesse ser operado nesta dissertação, de forma que trouxesse rigor, surgiu a escolha, levando em conta os teóricos envolvidos e as possibilidades de aproximações apresentadas. Foram as inspirações genealógicas, preconizadas por Nietzsche ([1887] 2009) e delineadas por Foucault ([1979] 2011), que trouxeram consigo a possibilidade de uma leitura problematizadora e de teorização e método juntos. Em linhas gerais, poderíamos afirmar que método e objeto se encontram permanentemente. Com esses autores, assumi um método histórico e filosófico para operar. Em outras palavras, assumi pensar o presente por um olhar histórico.

Nietzsche ([1887] 2009), em seu livro *Genealogia da Moral*, descreve as relações entre a moral dos escravos e a dos senhores, bem como as forças do ressentimento e da culpa elencadas como reativas. Além disso, dispôs-se a problematizar o quanto uma moral de escravos poderia funcionar a partir de uma lógica binária, metafísica, dita, ainda, como moral de rebanho que produz o homem ressentido que nega a si mesmo, que tem vontade de verdade e se empenha na busca de uma lógica identitária. Contrapondo, apresenta a moral dos senhores que, na diferenciação de si, são os capazes, os inventores, os que possuem a condição de viver uma vida digna. (SCHULER, 2013). Nas palavras do filósofo, “toda moral nobre nasce de um triunfante sim a si mesma, já de início a moral escrava diz não a um ‘fora’, um ‘outro’, um ‘não-eu’ – e este não é seu ato criador.” (NIETZSCHE, [1887] 2009, p. 26).

Percebe-se, na produção de Nietzsche ([1887] 2009), a incessante problematização, pois ele não busca a verdade como um valor, nem como uma resposta única a ser dada, nem

como uma representação, mas se inquieta com as produções proporcionadas por ela. Conforme Schuler (2013):

O projeto genealógico inicia com Nietzsche, quando rompe com uma lógica metafísica para apostar em uma história descontínua de valoração dos valores, negando o valor *em si* dos mesmos. A partir disso, o que vai interessar não é mais a divisão binária do verdadeiro e do falso, mas o quanto os valores em questão aumentam ou não o potencial de vida, marcando os valores como históricos, sociais, culturais, isto é, não são eternos ou divinos, mas produções que se dão na imanência da vida. Não são fatos, são interpretações infinitas. (SCHULER, 2013, p. 68, grifos da autora).

Buscando na filosofia de Nietzsche o entendimento do processo genealógico, Foucault ([1979] 2011), no artigo "Nietzsche, a Genealogia e a História", integrante da coletânea *Microfísica do Poder*, inicia sua argumentação afirmando que “a genealogia é cinza, ela é meticulosa e pacientemente documentária.” (FOUCAULT, [1979] 2011, p. 15). Essa afirmativa reforça o movimento genealógico de olhar os pequenos feitos, de confirmar a importância de marcar as singularidades e de entender a genealogia como movimento de operação de pensamento e de problematização. A genealogia é método, mas ao mesmo tempo é objeto; é um movimento dentro do próprio movimento; é, portanto, o exercício de pensar o pensamento. E esse método não busca o paradoxo, nem o consenso.

Conforme Foucault ([1979] 2011, p. 15):

Para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda a finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, momento em que eles não aconteceram.

Nesse movimento de conhecer o pensamento de Nietzsche, ampliando suas pesquisas e análises, Foucault parte de uma ação arqueológica, elaborando um novo modo de fazer pesquisa: a pesquisa genealógica¹³. Com isso, a genealogia, como método, aposta nas intensidades. Segundo Castro (2004, p. 229):

La genealogía no opone la multiplicidad concreta de los hechos a la unidad abstracta de la teoría. No es un empirismo o un positivismo en el sentido ordinario del

¹³ A transição da arqueologia para a genealogia como metodologia não aconteceu de forma estanque (VEIGA-NETO, 2014). Conforme o autor, “[...] ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 38).

término. Intenta, más bien, oponer los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, a la instancia teórica unitária que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos em nombre de un conocimiento verdadero. En este sentido, las genealogías son anticiencias. (CASTRO, 2004, p. 229).

Ademais, foi possível o entendimento de que a genealogia não busca a divisão do verdadeiro e do falso, ou o estabelecimento de uma moral, ou um sujeito fundante que, ao final deste trabalho, se erguerá e dirá: que assim seja, que se tornou a metodologia mais acertada (VEIGA-NETO, 2014). A condição crítica da genealogia de diagnosticar e debater sobre as situações serem desta ou de outra maneira - que normalizações ocorreram, a que padrões obedeceram, de que forma se constituíram, que modos de existência tornam possíveis -, é que de fato torna esta pesquisa possível e passível de ser vista como um elemento problematizador na educação. (VEIGA-NETO, 2014).

A genealogia volta seu olhar às práticas. É uma pesquisa das práticas e micropráticas que acontecem no cotidiano¹⁴. Como o que a gente tem de verdadeiro foi produzido como tal? Quais condições foram possíveis para a construção das relações? É uma pesquisa descontínua da valoração dos valores, como, por exemplo, por que essa existência docente e não outra.

Na perspectiva genealógica, pensamos independentemente do que está escrito, sobre que efeitos de poder estão ocorrendo, que práticas estão operando, que valores estão sendo valorados, que tipo de relação consigo mesmo são estabelecidas. Dessa forma, o pensamento binário do sim ou não, certo ou errado, pode ou não pode, perde a sua sustentação, pois não se está preocupado com julgamentos, em quem é o réu ou em por que se tornou isso ou aquilo.

O que se quer entender, no caso particular desta dissertação, é que discursos circulam nos *blogs* docentes. Mais do que isso, perceber que docências estão sendo constituídas. A compreensão do que está sendo pesquisado e dos meios em que isso pode ser garimpado fortalecem a questão genealógica por ser uma pesquisa do presente.

Em entrevista a Dreyfus e Rabinow, Foucault (1995, p. 262) explica que operou em suas pesquisas três domínios de genealogia possíveis:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber, segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder, através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação a ética através da qual nos constituímos como sujeitos morais.

¹⁴ Alguns exemplos de pesquisas que trabalham com micropráticas no cotidiano são Bernardes (2008), Engelberg (2010), Loponte (2007).

O autor entendeu a genealogia como a análise histórica das possibilidades do discurso. E entende, nos dois primeiros momentos, que o discurso é lugar do saber e do poder. No primeiro, porque não descrevem uma verdade dada, são as palavras que produzem as coisas. No segundo, quando expressa que somos produzidos nas práticas reguladoras, em que somos submetidos pelo poder para a produção da verdade, pois onde há relações humanas, existem relações de força. Essas relações de poder e saber produzem modos de existência, produzem corpos. Mas é no terceiro momento, em relação ao si, à ética e à subjetivação que se dispõe a possibilidade de análise deste trabalho.

Foram analisadas (FOUCAULT, 1985) práticas por meio das quais vamos constituindo a nós mesmos, neste caso, focando na técnica da escrita. Parto da lógica identitária do “eu” para o “si”, na constituição de si, pois a genealogia da subjetivação é uma análise minuciosa das práticas e das técnicas por intermédio das quais as pessoas são levadas a entenderem seus modos de funcionamento (FOUCAULT, 2014). Neste terceiro domínio, busco traçar, através das análises de que modos estamos estabelecendo uma determinada relação conosco mesmos; como temos dado sentido às nossas experiências - aqui, pensando em como a relação docente pode ser construída por perspectivas prescritivas ou éticas; como podemos entender a vida e a docência como obra em uma estética da existência (LOPONTE, 2007); que práticas as constroem - neste caso mais específico, analiso as práticas da escrita no meio digital.

Complementar a esse apontamento genealógico, em seu livro *A História da Sexualidade II*, Foucault (1984) dá início à discussão da moral, na relação consigo, na construção do sujeito moral de suas próprias ações, ao observar se a mesma pode ser atravessada por uma lógica de prescrição e, também, através de exercícios éticos. Nesse livro, descreve quatro elementos que são importantes para a análise. Busquei nesses elementos inquietações que me mobilizaram para a composição investigativa proposta para esta dissertação.

O primeiro diz respeito à substância ética, a *aphrodisia* para os gregos, e esta diz respeito ao juízo ético. Em relação à leitura dos *blogs*, poderia ser pensada na seguinte interrogação: que parte de mim problematizo quando escrevo em um *blog*? O segundo aspecto, segundo Foucault (1995, p. 264), em entrevista a Dreyfus e Rabinow, “é o modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual as pessoas são chamadas ou incitadas a reconhecer suas obrigações morais”. Relacionando a este processo de pesquisa: como eu, docente, me fixo ou resisto ao valor moral ou às normas sociais vigentes? O terceiro refere-se ao trabalho ético, que se relaciona às práticas, aos exercícios, às técnicas, por meio das quais se busca certa

elaboração. Em minha pesquisa, toma-se a técnica da escrita, em que se questiona: que escritas são possíveis de serem observadas nos *blogs*? - Seriam as confessionais, as denunciatórias, ou será possível observar um outro rasgo, da constituição de uma escrita de si? E, por último, também descrito por Foucault na continuidade de sua entrevista a Dreyfus e Rabinow,

[...] o quarto aspecto é: qual é o tipo de ser a que aspiramos quando nos comportamos de acordo com a moral? Por exemplo, devemos nos tornar puros, ou imortais, ou livres, ou mestres de nós mesmos, etc. Eis o que eu chamo de teleologia. (FOUCAULT, 1995, p. 265).

A teleologia é analisada nos *blogs* como: qual sujeito docente quero me tornar? Rose (2001, p. 38) fala sobre a teleologia a partir da questão: “que formas de vida constituem as finalidades, os ideais ou os exemplares dessas diferentes práticas de ação sobre as pessoas?”. Esses quatro aspectos são descritos de forma a que se possa compreender quais discursos docentes contemporâneos estão dispostos nos *blogs* docentes, escritos por licenciandos; por meio de qual relação com a escrita; e que relação consigo colocar em funcionamento. Isto não significa, como já foi dito anteriormente, que se busca uma verdade absoluta, ou um entendimento total da docência contemporânea, mas entender como vem se constituindo no presente.

Complementa Rose (2001, p. 52) que “o ser humano não é, aqui, uma entidade com uma história, mas o alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalho, é mais como uma latitude ou uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se cortam”. Mais que isso, a possibilidade de problematização é que produzirá o movimento da pesquisa, pois quando se resolve pesquisar sobre a docência e o que a mesma lhe pressupõe, dispõe-se a repensar a própria formação de vida e a importância do movimento de pensar o pensamento e de se dispor à construção de uma obra de vida e de docência.

Ao realizarmos uma busca genealógica da docência, vemos que ela se constituiu em seus primórdios como um ato de sobreposição (meu conhecimento sobre o que você não tem), seja nos sofistas - que deixavam claro que com a sua presença os discípulos tornar-se-iam melhores -, seja com os sábios contratados por nobres para que expusessem sua erudição (CARVALHO, 2014). Também pode ser dita no decorrer da perspectiva iluminista como a possibilidade de trazer a luz àquele (aluno) que nada sabe e, de pronto, através de intermédio docente, tornar-se-á iluminado, sábio, conhecedor. Essa proposta em que se pautou o conhecimento à luz da razão trouxe consigo a necessidade de uma luz única, um espaço

demarcador, uma marca no rebanho, uma possibilidade de constituição de um grupo que pensasse da mesma forma, ouvisse os mesmos conceitos, reproduzisse tal qual o solicitado e, assim, atingisse a perfeição (CARVALHO, 2014).

Mas, para quem pesquisa a docência, com todas as transversalidades possíveis, com todos os espectros que lhe circundam, não pode ver senão um caleidoscópio de possibilidades, uma composição de respostas. E foi nesse processo que, por muito, a docência vem se produzindo em diferentes práticas de escrita. O meio digital, como acesso a outra forma de escrita, trouxe a possibilidade da docência falar sobre si em outras plataformas - seja pela curiosidade de alguns em acessar o que os outros docentes estão fazendo, seja pelos relatos de programas de ensino, ou, ainda, pela possibilidade da construção de um *blog*, realizando a pesquisa de si por si e para outros.

Não importa em que movimento venha o acesso ao meio digital, para a escrita ou para leitura, ele trouxe uma ampliação na sua potência e nas suas possibilidades. O acesso aos *blogs* trouxe o registro de uma docência, mas também uma ferramenta de pesquisa, de repensar e produzir outros sentidos e modos à própria ação do pesquisador.

Frente a toda essa conceitualização da genealogia da subjetivação, amparada em Nietzsche e Foucault, e utilizada por mim como um impulso metodológico, detenho-me, então, em detalhar por quais caminhos me dispus a produzir a pesquisa e este trabalho de dissertação. O primeiro momento foi, de posse da dúvida que me inquietava, organizar o problema de pesquisa. Tive sempre certeza de que o tema principal seria a docência e a problematização decorreria da constituição da mesma, o que de fato queria pesquisar sobre a docência, pois essa questão me levaria aos autores com quem aprenderia e trabalharia no percurso do mestrado. Por opção intelectual, escolhi não estudar a relação docente/discente, nem as implicações nos envolvimento metodológicos, como, por exemplo, de que forma acontece a aprendizagem ou qual a melhor avaliação. O que sempre me inquietou foi como se constituía a docência. Questionava-me por que alunos de uma mesma universidade se tornavam docentes tão distintos. Ainda: como, numa mesma sala de aula, a ação docente pode ser tão diversa? A ação docente me inquietava, e a constituição docente passou a ser meu problema de pesquisa.

No entanto, deparei-me com a necessidade de compreender e decidir onde essa pesquisa seria realizada, pois as escritas docentes, material para a análise, encontram-se de forma mais ampla e notória nas instituições escolares, seja em seus relatos ou documentos obrigatórios, ou, ainda, na academia. O que percebi é que, quando se fala onde o docente escreve de si na atualidade, é que muitos deles escrevem também no meio virtual. Pensar

então, nesse meio virtual como cenário da pesquisa, forçou-me a entender como o mesmo funcionava, quais são seus acessos e que recorte seria necessário fazer, visto que não é possível encontrar todos os *blogs* de docentes e pesquisá-los. Acordado que o tema seria a docência e sua constituição, e que a mesma seria problematizada, então a participação de Michel Foucault como teórico principal se tornou importante. E, com ele, os conceitos de *cuidado de si e escrita de si*.

A escolha por esse espaço de análise foi o que deveras trouxe maior complexidade, pois pouco se escreveu sobre isso e muito se tem a pesquisar com as bases conceituais que serão dispostas. Ao realizar a revisão da literatura em bases de dados como o Banco de Teses CAPES, SCIELO ou SCOPUS, foram encontradas poucas pesquisas que desenvolviam os atravessamentos dos temas: *blog*, *escrita de si*, *docência*, tendo como base teórica os escritos de Foucault. Encontrei pesquisas que falam de Foucault e *escrita de si* em documentos diversos; também de Foucault e *docência*, como no caso da linda dissertação de Loponte (2013), que traz à tona a *docência-artista* - da qual anexei vários fragmentos para ajudar a pensar este trabalho.

Em relação ao tema *blogs*, encontram-se muitas pesquisas no que se refere à tecnologia da educação - também denominadas de *tic's* (tecnologias de informação) - e a formação de professores, principalmente no que diz respeito ao uso dos *blogs* como interação com os alunos ou como ambiente virtual de uso dos docentes. Somando Foucault, *escrita de si* e *blog*, encontrei somente a dissertação de Prange (2003) em uma relação mais ligada à linguística que à possibilidade docente. Toda composição realizada por esta pesquisa é a amarração intrigante a que ele se propõe, por isso me mantive pesquisando, utilizando pesquisas científicas encontradas no estado da arte e me atrevendo a tecer outras aproximações.

Como em toda pesquisa, há sempre um início. Em um primeiro momento, o direcionamento da pesquisa voltou-se aos *blogs* docentes mais acessados no Brasil. Ao realizar esse primeiro levantamento, os *rankings* não demonstravam resultados confiáveis, pois os que foram encontrados tinham como necessidade primeira a inscrição de *blogs* nos *sites* que promoviam uma premiação para que os mesmos pudessem concorrer. Dentre os inscritos no *site*, chegava-se a uma classificação - o que para aquele concurso significava o resultado. Porém, não traduzia com fidedignidade que eram os *blogs* mais acessados do Brasil - como, por exemplo, o *site* www.topblogbrasil.com.br, que, anualmente, distribui prêmios aos *blogs* mais votados dentre os inscritos naquele respectivo ano. Os *blogs* selecionados na data mais próxima à pesquisa, 2013, tinham como conteúdo dicas de pesquisa - focando em

questões técnicas de como realizar uma citação, a título de exemplo; ou eram relacionados ao Ensino Médio, com dicas para o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Evidenciou-se, então, a pouca escrita sobre docência na Educação Básica, o que é o foco deste trabalho.

Perante as dificuldades encontradas neste momento de busca, foi perceptível que o espaço a ser pesquisado não poderia ser o de *blogs* mais acessados. Para tanto, foram (re)selecionados outros critérios, que pudessem realmente auxiliar como cenário de pesquisa. O primeiro critério foi que o *blog* deveria ser escrito por professor(a) brasileiro(a), vindo nisso a necessidade de se demarcar um espaço docente. Em segundo lugar, o critério adotado foi de que o docente ou coordenador pedagógico deveria pertencer ao nível de atuação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - e isso ocorreu pela necessidade de foco na pesquisa. O terceiro critério foi de que os *blogs* selecionados precisassem ter *posts* acerca da docência, do professor, do educador, ou seja, espaços nos quais os docentes escrevessem sobre a docência. Afinal, seriam nos *posts* e arquivos sobre esses descritores – docência, educação, professor – que, então, se problematizariam os discursos de docência e de escrita de si. E, por último, o critério de que os *blogs* deveriam, de alguma forma, estar cadastrados no *site Alexa*, por se tratar de um *site* que realiza a leitura de tráfego dos *blogs* na internet e traz algumas ferramentas comparativas importantes para a pesquisa, no que tange ao cruzamento de informações.

Esse *site* propicia a mostra em gráficos quantitativos de número de acessos nos *blogs* selecionados e, inclusive, a possibilidade de comparação dos dados apresentados. Do mesmo modo, tal *site* nos permitiu ver a que outros *blogs* estão relacionados os *blogs* analisados. Ainda, foi possível visualizar os fluxos, regularidades, rupturas, fragmentos e *links*. No entanto, a maior dificuldade encontrada nesta etapa de busca foi a de que os *blogs* tinham pouca manutenção: seus donos ou blogueiros pouco escreviam neles e o material para a análise se tornou escasso.

Em decorrência desses dificultadores em relação à busca por *blogs* docentes, formou-se, mais uma vez, a necessidade de encontrar novas formas de tornar possível tal investigação. A partir de leituras e conversas informais, soube que cada grupo de PIBID do Brasil deveria criar um *blog* para a divulgação do programa. Foi então que, de posse dessa informação, iniciei a pesquisa sobre o PIBID e suas interlocuções e acompanhei na época da pesquisa os primeiros anos de implantação na instituição em que realizo meu mestrado. Perceber que era um programa voltado a licenciandos no início de seus percursos acadêmicos e que os mesmos, inseridos na Educação Básica, escreviam depoimentos, memoriais e relatórios sobre sua docência foi o aspecto principal para a decisão em analisar *blogs* do PIBID. Afinal, dessa

maneira, tornou-se possível pensar na execução de análise das escritas docentes e do entendimento de que modos os docentes operavam a mesma e traduziam, através dela, a docência contemporânea que estava circulando no meio digital.

Com o cenário da pesquisa elencado, iniciei a pesquisa nos *sites* das IES que tinham o programa PIBID no Rio Grande do Sul. Realizei a procura dos *blogs*, levando em conta os seguintes critérios:

- a) os *blogs* deveriam ser do PIBID, nas IES do Rio Grande do Sul. - Encontrei no *site* da CAPES um relatório com todas as IES do Rio Grande do Sul que realizavam o programa PIBID, trinta e duas instituições cadastradas;
- b) o programa PIBID deveria estar vinculado à Licenciatura em Pedagogia - com isso reduziram para trinta IES;
- c) o movimento de pesquisa de visitar o site de cada instituição, reconhecendo se havia um *blog* do PIBID em Pedagogia construído pelos licenciandos e que estivesse vinculado ao mesmo - como se fosse um *blog* oficial. Afinal, havia muitos *blogs* construídos por licenciandos que retratavam sua passagem pelo PIBID de forma particular, mas tinham pouca ou quase nenhuma anotação da escrita docente e se amparavam mais em relatos de ações nas salas de aula, ou fotos;
- d) escolher quais *blogs* e de quais instituições – foi levado em conta a intenção primeira de perceber quais escritas docentes marcavam a contemporaneidade. Para isso, quanto mais diversos fossem os *blogs* e os docentes, mais profícuas as análises. Para tanto, selecionei os *blogs* de Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, todas universidades (sendo uma comunitária, na serra gaúcha; uma federal, da região sul do estado; e uma pública estadual, que tem *campus* no litoral e na fronteira), acreditando que, assim, haveria possibilidade efetiva de visualizar de forma abrangente a docência e sua escrita.

Ao determinar tais procedimentos, a escolha pelos excertos nos *blogs* se tornou o próximo passo. As escritas de si docentes se configuraram em diferentes formatos. Em alguns *blogs* como memoriais, em outros como relatos de experiências e, ainda, como depoimentos. O rigor na escolha desses recortes ocorreu pela exigência de que houvesse nas escritas encontradas a fala de si docente. Foi possível verificar o quanto esses espaços-*blogs* eram povoados muito mais por relatos de aulas e imagens que do discurso docente contemporâneo.

Foi a partir de uma primeira leitura dessas escritas que percebi regularidades e, assim, a necessidade de categorizá-las, para que pudessem ser problematizadas sob a ótica

conceitual de Foucault. As categorias refletem a frequência dos discursos encontrados, visto que, independentemente da IES pesquisada, a escrita ecoava nos outros *blogs*. Portanto, as categorias foram organizadas a partir da quantidade polifônica que se imbricavam nos *blogs*. A opção pelo uso de categorias analíticas deveu-se à sua potencialidade para descrever os sentidos mais emergentes da análise dos excertos selecionados.

A primeira categoria, com um viés mais pedagógico e epistemológico, denominada “Entre a relação teoria-prática e constituição da reflexividade docente”, traz em si a dicotomia que os licenciandos dos *blogs* de PIBID analisados compreendem haver entre teoria e prática e a necessidade da reflexão - sendo este um paradoxo disposto no discurso docente com maior veemência. Esses discursos tinham em si especificidades que geraram as seguintes subcategorias: “a relação entre programa PIBID, prática e teoria”; “a aplicabilidade na escola da teoria vista na universidade”; “a importância da experiência/experimentação” e “o professor reflexivo”. Também trata da questão da reflexão como processo necessário para o cumprimento da docência. Essa reflexão, de cunho dialético, é que promoveria nos escritos a condição de idas e vindas na teoria e na prática.

Na segunda categoria, “Da atualização das práticas pastorais à gestão da qualidade: uma docência salvadora”, com um cunho mais político, apresenta as escritas docentes problematizadas em duas perspectivas. A primeira, intitulada “As práticas pastorais educacionais”, abarca o discurso docente que ora se origina na possibilidade de salvar os alunos, ora se traduz no pastorado das consciências nomeado por Nietzsche ([1887] 2009). A segunda, “Docência crítica da gestão pública”, está relacionada ao questionamento do poder público, que justifica os problemas educativos aos problemas do sistema educacional vigente; no entanto, as duas em uma perspectiva de uma educação da consciência para a salvação da educação.

Em uma terceira categoria, “Do cuidado de si à escrita de si: problematizando a docência artista”, disponho os resquícios encontrados de uma possível docência artista que, mesmo embrenhada em salvamentos, ou análise, se desloca a possibilidade de aparecer às vezes fugidia, às vezes declarada, na possibilidade de constituição contínua de si e no entendimento dessa possibilidade ser uma necessidade para a invenção e para o aprimoramento da docência.

Dadas as categorias de análise e a base teórica sobre as quais são problematizadas, entendi que a genealogia da subjetivação seria o impulso metodológico possível para a organização da pesquisa, problematização e finalização da dissertação. O cuidado que mantive desde o início desta dissertação em deixar claro que não busco o entendimento de

uma docência ideal, nem o desejo de uma vontade de verdade sobre as docências instituídas, é que fez com que o capítulo das análises pudesse ser o mais rigoroso possível. Nele, transcrevo as escritas, recortadas em excertos dos *blogs*, bem como as imagens, se for o caso, e, sobre a teia conceitual foucaultiana, componho análises, ora adereçando, ora rompendo, ora compondo, mas sempre com o propósito de mover o pensar, o pensar docente, o pensar em educação.

5 “SEJA O QUE TU ÉS” – A BRICOLAGEM DAS DOCÊNCIAS

O termo “bricolagem” foi escolhido por mim para tecer as análises pelo entendimento que tenho do quanto são diversas e complexas. No entanto, o tema docência atravessa todas as categorias emergentes dos resultados dos dados analisados neste trabalho, favorecendo que o olhar analítico seja múltiplo e que disponha nas problematizações a construção do entendimento acerca do que vem sendo estudado. Mais que esperar resultados neste capítulo, são as considerações possíveis que a escolha por bricolagem, conforme Neira e Lippi, (2012), permitem:

A opção pela bricolagem busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a análise cultural, pois, os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 609).

Na ótica do entendimento foucaultiano da escrita de si como técnica de subjetivação para o cuidado de si, escrever esta dissertação é também, para mim, um movimento de crescimento, um movimento exploratório, experiencial e provocado. A cada linha traçada, a cada leitura feita, a cada movimento de pensamento instaurado, há a possibilidade do cuidado. O cuidado de não mais se submeter ao que já se sabe, mas a possibilidade de que, se conhecendo o que se escreve, o que se promove, é possível inventar-se.

A leitura das escritas docentes neste capítulo traz em si a leitura dos modos de vida pelos quais esses licenciandos “infames” registram suas histórias, suas leituras de vida, seus entendimentos, seus processos de educação com os outros e consigo mesmos. Digo educadores “infames”, valendo-me do texto “A vida dos homens infames”, escrito por Foucault, em 1977, e registrado na coletânea *Ditos e Escritos IV* (FOUCAULT, 2003). No referido texto, são relatadas cartas ao rei com ordens de prisão, que traduzem micro histórias da humanidade, as quais Foucault designa como “antologia das existências” (FOUCAULT, 2003, p. 203). Esses relatos dispostos no texto organizado por Foucault são fragmentos lidos por ele mesmo na Biblioteca Nacional, com anotações de internamentos redigidas no século XVIII, as quais fizeram no autor um movimento intenso por perceber, como disse, “[...] vidas ínfimas que se tornaram cinzas nas poucas frases que se abateram” (FOUCAULT, 2003, p. 204) ou, ainda, “existências-relâmpagos” e “poemas-vidas” (FOUCAULT, 2003, p. 205). Os

relatos trazem à tona os acontecimentos não notados que mostram através de si o mundo real, mas que passam, na maioria das vezes, despercebidos por nós.

Nos registros, cartas, fragmentos, confissões, denúncias, relatórios, percebem-se escritas que ultrapassam a elas mesmas, que percorrem, pelas veias e vias, cenas do cotidiano daquela época histórica, produzidas nas suas subjetividades e modos de existência. Escritas que, arrastadas pelo tempo, não se tornaram a história mostrada em livros e grandes enciclopédias, mas traduzem a história das microrrelações de poder, se embrenham através de suas ínfimas e infames práticas - uma fala, em que cotidiano, escrita e poder parecem ser os elementos de uma relação. Escritas que inscrevem modos de existência, que produzem incessantemente variações e subjetivações, escritas-vida. Segundo Carvalho (2014, p. 103):

[...] O educador infame é o educador vivo. Ele é destituído de qualquer fama. É um estranho poema, nem sempre notado, dignificado, invocado como parcela viva da história, mas que, contudo, faz girar as experiências mais reais, menores, sem sempre vistas e valorizadas, mas que estão lá, aqui, além de aqui: em todos os recantos, formas, experiências de sala de aula – no prédio, na roça, na tapera, sob a árvore, entre quatro paredes, nos cem lugares possíveis. O educador infame tem o seu conhecimento voltado à pontualidade do acontecimento real.

Poder entender os licenciandos e suas escritas, numa perspectiva do *infame*, é possibilitar o impulso genealógico que se dispõe a ver a produção de uma história pequena, contada em excertos, pequenos cortes de memoriais, relatos de um tempo e local definidos. A docência contemporânea, no recorte PIBID – compreendido entre 2010 e 2015, interligada à licenciatura de Pedagogia em três universidades do Rio Grande do Sul –, traz relatos, memoriais, depoimentos de mais de vinte licenciandos que, no seu exercício e sua inserção nas escolas, projetam suas subjetividades. Dizem-se estudantes, sabem-se estudantes, querem-se estudantes, buscam a docência como possibilidade de ação profissional, mas a grande maioria, mais que ação profissional, quer a docência como ação pessoal. Entendem a docência como um vir-a-ser, já sendo nas escolas onde atuaram, e relatam: somos estudantes, licenciandos, estagiários, pibidianos¹⁵.

Os recortes realizados nos *blogs* do PIBID das IES selecionadas foram entrelaçados com as análises feitas por mim neste capítulo, levando em conta a proposta teórica do cuidado de si, da escrita de si como técnica de subjetivação e da docência artista. Ao observar e ler os relatos, busquei recortar os que traçavam em suas escritas a docência, a experiência docente. Não me dediquei aos relatos de planejamentos e execuções de aulas, ou às atas de reuniões,

¹⁵ Nomeação que pode ser compreendida como “matriz de experiência”, conforme Lopes e Morgenstern (2014).

nem aos relatórios de programas. Detive-me a realizar uma garimpagem nos relatos que traduziam o “si docente”, ou a “escrita de si docente”. Tais relatos foram encontrados com variadas denominações: em alguns *blogs* separados por ícones como “memoriais”; naqueles denominados como “relatórios” e em outros, ainda, descritos no corpo dos *blogs* em artigos com títulos, nos quais, ao clicar, encontravam-se escritas as experiências passadas que deveriam ser apresentadas em um evento ou seminário do grupo pibidiano em questão. Além disso, em um dos *blogs*, foi encontrado o ícone “depoimentos”, em que, nas escritas, o imperativo era como o licenciando percebia o Programa e se sentia experienciando o mesmo. Em todas essas escritas, detive-me, especificamente, à docência que saltava das linhas e letras e me mostrava o quão possível era realizar as análises propostas.

Percebi, ao recortar esses relatos, que foi o primeiro movimento, de que determinadas regularidades atravessavam os mesmos nos diferentes *blogs*, sendo este o segundo movimento feito. Deixo claro, desde as minhas primeiras escritas, que não busco nesta dissertação uma docência que se exalte em relação à outra, nem uma docência ideal; muito menos busco denunciar os modos de ser docente dos pibidianos do Rio Grande do Sul. A ideia que desde o início me acompanha é a de saber que constituição docente está se produzindo nas escritas dos licenciandos expressas nos *blogs* do PIBID. Por quais sentidos essas escritas estão sendo atravessadas? De que docências falamos no presente? Que modos de vida docente estão presentes nas escritas de si destes “educadores infames”?

Baseada nisso, meu intento não foi categorizar as escritas para enjaulá-las e rotulá-las, mas para que seja possível perceber as regularidades presentes nas escritas de docentes do nosso tempo histórico e o que elas podem representar para o tão importante movimento do pensamento que todos nós, docentes, precisamos realizar acerca do que acreditamos ser essa tarefa, esse modo de vida, essa função, essa arte.

Percebi nas escritas, como já mencionei, em relatos, depoimentos ou memoriais, que havia sentidos de docência que se pronunciavam com maior exaltação, independentemente do *blog* pertencer a uma universidade ou outra. Os escritos repetem-se - mesmo que com outras palavras, ou sons, mesmo que por diferentes gêneros - e transbordam em três movimentos que entendi como sendo os demarcadores principais. O primeiro, em um sentido mais pedagógico ou epistemológico; o segundo, com um caráter mais político; e, o terceiro, com traços da docência artista, já exposta no decorrer deste trabalho.

Organizei, portanto, os mesmos em subtítulos e, dentro desses, foram realizadas subcategorizações como uma possibilidade de tessitura de onde trarei os recortes dos *blogs*,

ora em imagens, ora digitados literalmente, e em análises que possibilitaram suas problematizações.

5.1 ENTRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E CONSTITUIÇÃO DA REFLEXIVIDADE DOCENTE

Das escritas recortadas para o desenvolvimento da análise desta dissertação, a regularidade da necessidade de demarcação do território entre teoria, prática e necessidade de reflexão foi o elemento mais tangível e passível de visualização. Nos *blogs* das três IES foi possível verificar que a maioria se trata de depoimentos neste sentido. Como foi a regularidade mais evidente, trouxe para a análise como sendo um dos pontos fortes dos modos como a docência está sendo vista na contemporaneidade ou como entende estes aspectos em seu funcionamento.

Em um primeiro momento, retornei ao capítulo que fala do PIBID nesta dissertação, para avaliar o quanto os objetivos do Programa têm relação com os efeitos de verdade a que se refere esta demanda no que relaciona a teoria e a prática. Visto que era um discurso tão firmemente marcado nas escritas, valeu-me pensar que talvez estivesse objetivado politicamente no documento do Programa em questão. Encontrei então, no documento que define a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, os objetivos desenvolvidos e propostos do PIBID. Nestes, dois em particular fomentam a leitura binária proposta entre teoria x prática, e entre formação escolar x formação universitária ou formal, e os reproduzo aqui:

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

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; (BRASIL, 2013, p. 3).

Em relação ao objetivo V, percebe-se a leitura de uma escola que complementa a formação da universidade, que é vista como aliada do processo para a formação inicial dos licenciandos, que está para participar da ação educativa propiciando assim a protagonização dos professores lá existentes em uma possibilidade de exercício de formação inicial de magistério para outros que estão chegando. Lê-se neste item a intenção de parceria como soma de possibilidades, ora na IES se aprende, ora na escola – ambas, no entanto, como espaço de formação para os candidatos a docência.

No disposto VI, por outro lado, a possibilidade de entendimento binário da teoria e prática sendo eixos distintos se fortifica, ao demonstrar a necessidade de articulação. Conforme Uberti e Bello (2013, p.17), “O mais enfático e recorrente tem sido o apelo à necessária integração entre teoria e prática, como maneira de se formar o ‘bom professor’ que poderá tratar, discutir e enfrentar os problemas educacionais do cotidiano escolar”. Ora, se há algo a ser articulado é porque há elementos distintos que poderão participar deste movimento - no caso disposto com a intenção de uma melhora na qualidade acadêmica. Percebe-se assim o entendimento de que há uma teoria a ser ensinada, há também uma prática a ser exercida, e, ambas, precisam ser articuladas para o pleno exercício do magistério. Percebem-se, também, nos relatos dos licenciandos, situações que fortalecem essa possibilidade e ainda a demarcam, como a teoria pertencendo à formação universitária e a prática pertencendo à escola. A relação IES versus escola aparece em todos os recortes feitos, porém, entre os mesmos, algumas distinções ou possíveis singularizações os assemelham ainda mais. Colocá-los-ei então, em subcategorias.

5.1.1 A relação entre PIBID, prática e teoria

Foram perceptíveis os pontos demarcados nas escritas que relacionavam três elementos entre si, como numa combinação química: à escola dá-se o poder de ensinar a prática, à universidade cabe o ensino da teoria e ao programa PIBID o poder de relação entre as duas. Mais do que exibir uma tríade, evidenciou-se o quanto a segmentação, a demarcação, a necessidade de colocar autores e poderes instituídos se torna presente. Sabemos, a partir dos objetivos já detalhados, que o PIBID vê a necessidade de articulação entre esses dois saberes ou discursos: teoria e prática. Mas, a importância que os alunos dão a esses elementos e a supervalorização do Programa como o único capaz de fazer essa ação é que fica demonstrado mais visivelmente em suas escritas. Seguem alguns depoimentos que reforçam esta leitura:

O Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência é a forma de promover o universitário em sua aproximação da teoria com a prática. Durante quatro meses com aulas em um dia da semana, os “pibidianos”, universitários da UERGS Alegrete, assim como eu, pudemos ter a noção de como melhor agir no meio escolar. **Ao longo desses meses a visão da teoria X prática foi bastante discutida e aprimorada, pois a necessidade de haver uma união estável entre ambas é fundamental.** (M.S., 2013, grifos meus).

Afirmo com certeza que participar do PIBID foi uma experiência muito agradável e enriquecedora em termos de aprendizagem. Dentro do programa percebi o quanto à **prática docente durante a formação é importante para que possamos relacioná-las às teorias estudadas durante o curso e buscar nelas**

soluções e estratégias para problemas reais os quais encontramos nas salas de aula que frequentamos nestes dois anos de PIBID. Saio do programa mais madura pessoal e profissionalmente certa de que conviver com os alunos e a realidade escolar além de uma experiência rica em aprendizados, é uma escola na qual aprendemos que tipo de professores queremos e que não queremos ser, que tipo de escola deve-se oferecer aos alunos e que as mudanças só acontecem quando temos claros os nossos objetivos e não esmorecemos frente aos obstáculos. (G. R., 2010, grifos meus).

Participar do PIBID tem sido de grande valia, tanto do ponto de vista da Pedagogia, que temos a oportunidade de vivenciar na escola tudo o que aprendemos na teoria, proporcionando durante a formação da graduação sentirmos de perto o prazer e o encantamento em atuar em sala de aula e vivenciar o dia a dia nas escolas. Também, do ponto de vista para a vida enquanto indivíduos participantes de uma sociedade, pois temos a oportunidade de estar em contato com os mais diversos tipos de pessoas, cada uma com suas particularidades, onde fortes laços de amizade se formam. Sendo assim é um aprendizado de vida constante, a todos os momentos. (M. M., 2013, grifos meus)

Concluimos que o PIBID é um programa de bastante importância para a formação dos acadêmicos dessa área, pois nos permite colocar em prática a teoria adquirida em sala de aula. Destacamos que nos propiciou valorosas vivências as quais pudemos adquirir experiências significativas que nos servirão como base para nossa longa trajetória na área da educação. (B. G. & P. M., 2013, grifos meus)

A expressão “é a forma” traz consigo a possibilidade de ser a única forma, o único jeito do licenciando alcançar sua mais alta formação, pois se não existir o PIBID, ninguém estabelecerá a tão sonhada relação teoria-prática. Também no segundo excerto a palavra “afirmo” não deixa sombra de dúvida acerca do que o Programa pode fazer pela docência. Estar atenta a essas escritas me trouxe a possibilidade de analisar o quanto os discursos produzidos traduzem uma verdade de um tempo e o quanto os mesmos atravessam a docência e produzem modos de vida. Citando Uberti e Bello, no texto “A docência-pesquisa em movimentos no PIBID”:

O discurso pedagógico é recorrente em enunciar uma oposição entre teoria e prática. Isso ocorre em relação a várias dimensões do discurso educacional, seja ao afirmar que a universidade produz textos acadêmicos distantes da realidade, ao indicar a necessidade de adequar nossas concepções à melhor forma de concretizá-las, seja buscando novas relações entre teoria e prática. Restituímos de força a concepção que aparta a teoria da prática, mesmo quando intitulamos os cursos de formação de professores de teórico-práticos. É bastante comum vermos cursos de formação inicial e continuada de professores sendo organizados, privilegiando disciplinas teórico-práticas. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 21).

Perceber as possibilidades de entendimento de uma docência que se produz a partir de um conjunto de saberes, poderes e normas, faz-nos pensar no quanto a busca por uma verdade em si, no caso da teoria e prática são mais produzidas que desejadas. Segundo Silva (2014, p. 409) “[...] Esses saberes e normas são instituídos a partir de condições políticas de

um determinado tempo. Assim, pensar a constituição da docência implica em um mapeamento dos modos de regulação dessa atividade”. Quais movimentos produzem esse entendimento dicotômico? Quais vontades de verdade são representadas quando falamos de teoria e prática? De Ensino Básico e Superior? Neste fragmento que segue além da possibilidade de associar teoria e prática, está também a questão do julgamento das observações feitas na sala de aula, levando em conta a postura da professora titular, suas ideias e ações:

Ao estudar, posso associar a teoria com a prática. Ou seja, posso ver o processo ensino-aprendizagem por outro ângulo. Ao **analisar a prática pedagógica da professora** vejo que, por trás de suas ações, muitas vezes inadequadas, há sempre um conjunto de ideias que as orienta, sejam elas positivas ou negativas. (V. P., 2013, grifos meus).

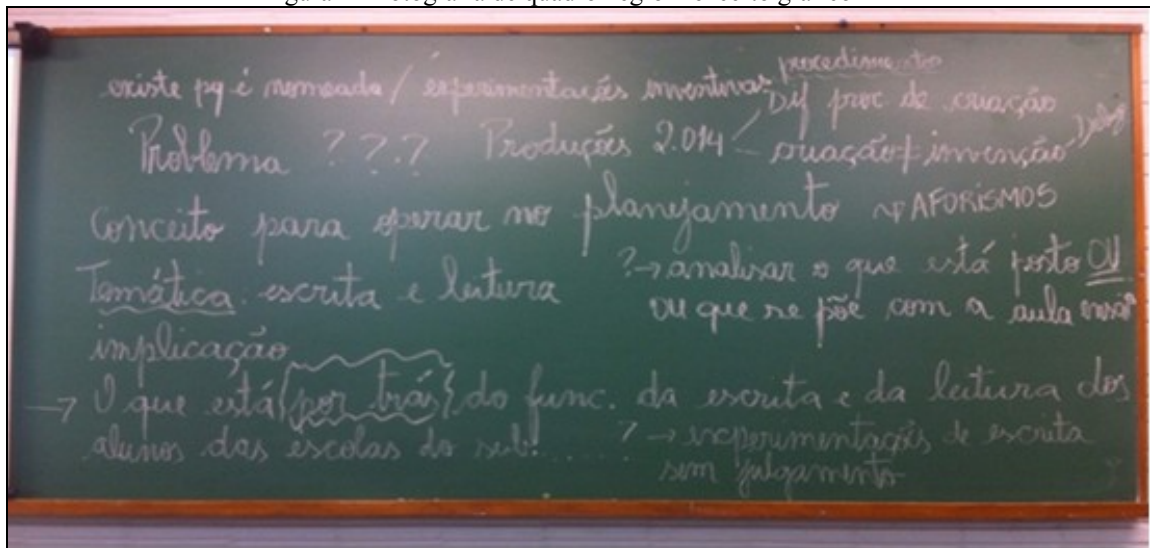
Esses fragmentos trazem em si, além do entendimento das situações, teoria e prática diversas entre si, o complemento de “o que ouvi na faculdade”, “pude aplicar na escola”, como ações desconexas. Ainda, somados à crítica curricular das instituições formadoras que não se atentam da necessidade de colocar mais “prática” em seus cursos, prejudicando os licenciandos, pois os mesmos, desta maneira, ficam impedidos de conhecer o universo real escolar. Pode-se perceber o quanto os licenciandos esperam da instituição a possibilidade de aquisição de um saber que o defina, que o prepare, que o organize, que o supra, que o profissionalize; e, a instituição por si, teria o poder de normatizar e normalizar todos esses processos através de seus currículos e de suas práticas formativas. É nessa relação entre saber e poder, que se constroem os modos de subjetivação; os atravessamentos, por vezes imperceptíveis, mas que nos colocam em alguns lugares ao mesmo tempo: discente na universidade-docente na escola, licenciando teórico-pibidiano prático, formando-formador, entre outros. Trago Foucault (1979) para mais uma análise:

E por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma "teoria" é o sistema regional desta luta. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Em nossa perspectiva, a compreensão dessa citação nos traz o entendimento de que não haveria dicotomia - como dita nos excertos -, e sim um movimento em que ambos os

aspectos (teoria e prática), quando expostos no palco da docência, produzem seus personagens. A busca por uma totalização, muitas vezes disposta, ou por uma conscientização, não permite o desenvolvimento da transgressão, mas sim se ocupa de demarcar os binarismos tão recorrentes na prática pedagógica. Ao retirar fragmentos de *blogs*, além de escritas digitais, é possível encontrar imagens. A imagem além de ser uma escrita, é também a captura de um momento, momento-aula, momento-discussão, momento-teoria-prática. Abaixo, apresento a imagem, encontrada em um dos *blogs*, que mostra a construção de um processo teórico, como descreve Larrosa (1994, p. 35) “[...] ‘Teoria’, nesses casos, é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido”:

Figura 2 - Fotografia de quadro negro – excerto gráfico nº1



Fonte: <<http://pibid-ucs-pedagogia-cxs.blogspot.com.br/>>.

É possível perceber nas escritas docentes, - tanto memoriais, como relatórios e depoimentos -, que a necessidade de uma aproximação da teoria e da prática, vistas desconexas, fragmentadas e sob um saber dicotomizado, pode acontecer através do PIBID e que o mesmo tem sua importância e relevância demarcadas principalmente por oportunizar isto.

De que teoria e de que prática estes licenciandos estão falando? O quanto se quer saber sobre isto? O quanto esta escrita docente é calcada no discurso do conhecimento científico como saber e poder, onde as instituições educativas são detentoras do mesmo e os tornam nobres, reais e imprescindíveis. Não é possível exprimir com exatidão, pois percebemos que ela - a escrita - se espalha, ultrapassa Instituições de Ensino Superior, com diferentes formações e projetos educativos e, mesmo assim, traz uma leitura docente e é esta

possibilidade que vale a pena analisar e compreender. Percebi também em relação à teoria e prática alguns escritos que se referiam à importância da aplicabilidade.

5.1.2 A aplicabilidade na escola da teoria vista na universidade

Nesses relatórios, além da dicotomia teoria e prática, apresenta-se com mais força a ideia de “aplicação” relacionada à prática, verificando o quanto o que foi “aprendido na universidade” pode ser “aplicado na escola.” Segue um depoimento que retrata essa afirmação:

Ao conversar com estudantes de Pedagogia em geral, deparo-me quase sempre com **visões idealizadoras da prática em sala de aula, amparadas pelos argumentos necessários da teoria**, mas que efetivamente, muitas vezes, acobertam ao estudante o que é fundamental na docência, a essência de ser professor. **Não digo só a prática de “aplicação” de exercícios didáticos, mas o contato com o “objeto de estudo” que é a criança.** Todos têm contatos com crianças, mas, talvez poucos já experimentaram olhá-la com um olhar profissional e em um ambiente profissional. (J. S., 2013, grifos meus).

A aplicação aqui descrita é em nível cotidiano de exercício da docência mesmo. No entanto, vem impregnada no todo, do discurso como a importância do conhecimento de uma realidade, como se fosse possível ler em suas entrelinhas o grito docente da necessidade de aplicar o que aprendeu, ver de fato se o que foi conversado, visto, ouvido, pode ser colocado em prática. Em uma conversa entre Foucault e Deleuze, intitulada “Os intelectuais e o poder” e publicada na coletânea “Microfísica do poder” (FOUCAULT, 1979), Deleuze explicita sua opinião em relação à aplicação:

Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em um outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. [...] Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede. (FOUCAULT, 1979, p. 70 – Fala de Deleuze).

Portanto, o que se aborda aqui como tendência de entendimento nos relatos e memoriais é de uma docência que tem em si dois elementos: teoria e prática; e, os mesmos, postos como espaços totalizadores, desconexos, cercados de dicotomia, construídos como causa e consequência, enclausurados em espaços diferenciados como a escola e as IES, perseguidos em um movimento binário que parece não se interromper. Na continuidade do texto “Os intelectuais e o poder”, Deleuze (1979) faz a seguinte afirmativa:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (FOUCAULT, 1979, p. 71 – Fala de Deleuze).

Ao nos depararmos com a argumentação de Deleuze, somos convidados a outro tipo de pensamento: o do entendimento de que teoria e prática não são totalizadoras, são parciais e fragmentárias, e nas duas cabe a ação - ou melhor só existe ação. - Por que então ainda somos capturados por este pensamento dicotômico que percebemos nestas escritas? O que o pensamento docente contemporâneo tem definido como teoria e que é o teórico? Percebem-se teóricos ao produzirem conhecimentos com seus pares? Ou com seus discentes? Dentro do prisma da abordagem teoria-prática um elemento a mais surge: a questão da experiência e o quanto ela pode facilitar, acrescentar e fortalecer a formação docente.

5.1.3 A importância da experiência/experimentação

Geralmente, os conceitos prática, aplicação e experiência têm uma relação entre si, que é a relação da vivência. No entanto, ao analisar os excertos, pude verificar o quanto eles estavam mais demarcados em algumas que em outras escritas, por isso minha intenção de deixar claro e subdividido para que possamos perceber os arredores destas colocações. Conforme Foucault (2010, p. 289), “[...] uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado”. Talvez seja esse o movimento que, basicamente, os licenciandos pibidianos viveram. É possível verificar fragmentos disso no recorte da escrita a seguir:

Para as acadêmicas/bolsistas do curso de licenciatura em Pedagogia **é fundamental a experiência de iniciação à docência**. Assim, a inserção como bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, na Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas contribui significativamente para a formação inicial. **As experiências vivenciadas tem sido de grande valia, pois a cada dia no ambiente escolar e no convívio com as crianças estamos nos constituindo docentes.** (T. S., 2013, grifos meus).

Nesse primeiro excerto, fica claro o entendimento de que a experiência vivenciada teve um significado para essa docente, que se acredita em formação, e, mais que isso, que se forma e se constitui docente no processo cotidiano da constituição da docência. Também traz o entendimento de outro binarismo: a experiência teórica x experiência prática, mostrando outra característica do discurso docente vigente que se fortalece na expressão dos excertos pibidianos. Conforme Uberti e Bello (2013):

Essa oposição binária, entre realidade prática e conhecimento teórico é bastante comum ao pensamento educacional como um todo. O regime pedagógico de verdade atual partilha da concepção de que, para aprender efetivamente determinadas coisas, necessita-se de uma experiência prática em detrimento de uma experiência teórica. Ainda que se relativize essa concepção, atribui-se à experiência concreta um valor pretensamente maior em termos de aprendizagem. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 22).

Porém, outros depoimentos levam à ideia de que a experiência vivida no presente auxiliará para a atuação no futuro - como se esta atuação já não estivesse acontecendo, como se a participação no Programa, as observações feitas, as ações desenvolvidas já não estivessem sendo parte da sua constituição, construção, criação como docente licenciando em pedagogia. Observei no depoimento que segue:

Com o PIBID adquiri mais experiência. Pude ver e conviver com os alunos, na sala de aula. Pude também aplicar o que aprendi na universidade. **Acho bem válida essa experiência, porque assim, quando nos formarmos, já teremos uma boa ideia de como funcionam as escolas, as aulas os alunos, enfim, a prática educativa.** (V. G., 2013, grifos meus).

Com a ideia da necessidade de preparar-se para algo, sente-se sempre que não se está pronto e, portanto, incapaz para atuar. Quando lemos o conceito de experiência em Foucault, somos levados a uma vivência no presente, não para algo que acontecerá, mas com toda a possibilidade de já ser. Segundo Aquino e Ó (2014, p. 202),

[...] experiência remeteria ao conjunto de sentidos que regulam as vivências capitais possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados – incluídos aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de resistência a tais esquemas.

Partindo dessa compreensão da experiência, podemos entender que a docência é continuamente experiência, pois é continuamente vivência capital, num jogo muito interessante do cotidiano, em que são necessários posicionamentos, condutas, reações. E este

jogo, na relação com o ensino, com os alunos e com os pares, tem efeitos de resistência, como, a exemplo, a possibilidade de crítica trazida do depoimento abaixo:

Acredito que foram várias as aprendizagens derivadas desse trabalho de parceria com a escola. **Tive com grande satisfação a oportunidade de relacionar a teoria com a prática de sala de aula, ação esta que muito tem a acrescentar no processo que constitui um professor, mas que infelizmente os quatro anos e meio de faculdade muito deixa a desejar, pois pouco oferece sobre essa ação presencial.**

Pude sentir durante o trabalhos realizados com o PIBID que a ausência de contato com a realidade escolar com certeza muito implicará negativamente durante o estágio final de conclusão de curso. Ouvir falar sobre a realidade escolar é bem diferente de constatar tal realidade. O contato com a realidade escolar possibilita aprender a lidar com situações inesperadas do cotidiano escolar, bem como, com as angústias e inquietações que estas suscitam em relação como fazer a diferença frente à realidade que afronta. [...] **A oportunidade que tive de experienciar a teoria com a prática em classe alfabetizadora, durante esse ano de 2011, sem dúvida enriqueceu minha “bagagem” de futura professora.** Ter acompanhado e participado do desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem de leitura e escrita foi uma experiência inesquecível/ excepcional, principalmente eu que estive responsável pela turma do 1ºano de alfabetização, na qual havia alunos em diferentes níveis de alfabetização (leitura e escrita). No entanto, tive a oportunidade de acompanhar o avanço dos alunos aos demais níveis de alfabetização da leitura e escrita e de principalmente mediar este avanço de forma que os alunos durante sua aprendizagem fossem formando conhecimento do sistema de escrita. Foi durante esse papel de educadora mediadora que tive a possibilidade de colocar em prática conhecimentos provenientes dos meus estudos realizados na universidade e a partir disso proporcionar uma renovação das práticas pedagógicas com as quais as professoras trabalham na escolar. (G. A., 2011, grifos meus).

No que se refere às experiências, pude notar, ainda, como sua relação, na visão do licenciando, é estabelecida no presente com o futuro, com a possibilidade de crítica e resistência e, também, neste depoimento, com os aspectos de experiência como experiência de mãe:

O PIBID contribuiu muito e está contribuindo, pois ainda não estou formada. Eu não cursei magistério, então não tinha nenhuma ideia de como era uma sala de aula na visão de professor. Apenas tinha paixão por crianças, e sempre me preocupei muito com o futuro e desenvolvimento deles. Quando iniciei no PIBID, fiquei encantada com a experiência, pude colocar algumas teorias em prática, testando, vendo e conferindo se funcionava ou não. **Pude constatar que experiência de mãe ajuda muito.** (C. B., 2013, grifos meus).

Como descrito desde o início deste capítulo, a visão da teoria separada da prática traz todo um entendimento da forma como a docência se posiciona em relação a conceitos que, a princípio, parecem estanques e binários. Essa dicotomia, principalmente na visão do mundo ocidental, tem como herança as filosofias cartesiana e platônica, pois se imbricam no entendimento de mundo e de homem, em que o pensamento estaria relacionado com a mente

e a validação das verdades e o corpo com o campo das sensações. Nesse sentido, Clareto e Oliveira (2010) afirmam que: “Assim, o verdadeiro conhecimento – o conhecimento científico – só pode ter suas verdades constituídas no pensamento – longe do corpo, das intuições sensíveis e dos sentidos” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 69). Vê-se a possibilidade de entendimento de que para se teorizar é necessária uma mente; para se praticar, um corpo, e esse movimento é reforçado no discurso educacional como temos visto no decorrer deste texto e dos excertos que o compõem.

No entendimento da experiência como movimento prático e corporal tomada nos excertos pibidianos, somos levados a entender essa situação muito mais como experimento que como experiência, como vivência, atuação, ação em si. Dewey (1971) contestava a ideia de uma filosofia da educação que ficasse presa ao academicismo. O autor propôs, em seu livro *Experiência e educação* (1971), a possibilidade de uma “filosofia da experiência” como conciliadora entre prática e teoria, de forma que a relação de ambas seria mais que a sua sobreposição. Depois dele, Schön, Tardif, Foucault, Deleuze, trouxeram mais contribuições, ainda que diferenciadas, para essa questão. Segundo Nicolazzi (2004, p. 103):

De qualquer modo, a postura arqueológica assumida por Foucault admite a experiência como fundadora e condição da história. Ela se situa em uma posição dicotômica em relação à ciência, e, embora constituam referências mútuas – a experiência origina a ciência, que, por sua vez, possibilita novas experiências –, entre as duas há um espaço no qual se localiza o saber.

Os estudos de Foucault nos remetem não somente a uma experiência de vida, de prática, mas à própria vida como uma experiência. Para Clareto e Oliveira:

A experiência acontece no e com o corpo. Um corpo que mergulha na experiência e é por ela derrubado, arrebatado. O sujeito-da-experiência não possui a experiência, não faz a experiência, não é na experiência. Ele, ao contrário, se dissolve de si na experiência. Ele é a dobra da experiência. Dentro e fora. (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 80).

É possível verificar o quanto o compartilhar e o já-vivido podem ser elementos construtores de conhecimento, de teoria, de ciência, como no excerto que segue:

Articulando o ensino à pesquisa e à extensão na área da formação docente, foi possível integrar universidade e escola, utilizando os saberes adquiridos em diálogos com os professores e colegas nos encontros de formação juntamente com as práticas docentes realizadas nas oficinas. As práticas pedagógicas viabilizaram às acadêmicas atividades de criação, participação e intervenção no cotidiano escolar e possibilitaram situações didático-pedagógicas que contribuirão mais tarde para a carreira destas acadêmicas.

A proposta desenvolvida foi muito interessante, pois possibilitou que as bolsistas do PIBID trabalhassem de forma cooperativa, compartilhando experiências que demonstraram o quão importante é a prática docente. Esta, aliada a teoria, favoreceu não só as acadêmicas que estão em processo de formação, mas também às escolas que abraçaram o programa. Os alunos apreciaram a metodologia diferenciada, já que os resultados foram bastante positivos, produzindo saberes de forma divertida e atingindo os objetivos propostos pelo programa. (A. R. & E. R., 2013, grifos meus).

O entendimento de uma vida que não se acaba na experiência, mas que se movimenta nesta - não excluindo teorias e práticas, não construindo saberes e potenciais, nem se desfazendo em suas bases -, que se potencializa no movimento, fortalece a possibilidade do cuidado de si - trazido à tona nesta dissertação por meio do conceito desenvolvido por Foucault e dos escritos recortados nos *blogs* pibidianos. Um entendimento de experiência como problematização: “Trata-se de um cuidado de si, um cultivo de si, um esculpir ou escavar. Mas também cindir, produzir uma fenda. Abrir possibilidades outras de existência” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 84). Segundo os autores, a relação da experiência com o cuidado de si pode ser somada ao entendimento de uma “experiência como aquilo que me impossibilita de ser o mesmo. Um projeto ético-estético-político. Num tal projeto, a questão da teoria-prática se dissolve: teoria e prática são coextensivas” (p. 84).

Neste tópico, escolhido com o subtítulo “Entre a relação teoria-prática e constituição da reflexividade docente”, foi possível observar o quanto alguns elementos fazem parte da escrita docente contemporânea. O quanto os docentes percebem, visto que foi neste campo de saber que se instalou o maior número de excertos encontrados, que teoria e prática são elementos dissociados entre si, bem como o quanto os mesmos são importantes para a formação. Subdividi este capítulo em elementos que, nos discursos analisados, se mostraram com mais potência, como a força que o programa PIBID estabelece, importância de articulação entre esses eixos, e quanto a vontade de verdade dos licenciandos se torna um modo de ser a partir disso.

Outro elemento em destaque foi a questão da importância da aplicabilidade, reforçando a ideia de que tudo o que é aprendido só é válido se for aplicado e de como o Programa tem sido importante por oportunizar isso. E, em último aspecto, a valorização da experiência como elemento formador da docência. A mesma, referenciada pelas ações na escola que fortalecem a situação do presente, bem como as que entendem a experiência como preparação para atuação futura.

Todos esses escritos docentes serviram para a análise e, com a tessitura teórica feita, puderam auxiliar no entendimento da docência ou nos atravessamentos paradigmáticos que a

perpassam. Seguindo a proposta de análise, o próximo tópico se refere a outra demarcação observada por mim nas leituras feitas e recortadas nos *blogs*, que é a condição reflexiva do professor. Em linhas gerais, essa noção sumariza cada um dos aspectos anteriormente elencados.

5.1.4 O docente reflexivo

A proposta desta seção analítica vem, como nos outros, do entendimento das particularidades que as categorizações evidenciaram. No entanto, pode-se observar que as noções - teoria-prática-reflexão - andam de mãos dadas por muitos dos excertos, trazendo à tona como são entendidos esses componentes na contemporaneidade e como são produzidos nos discursos docentes analisados. A base teórico-prática produziria, assim, o professor reflexivo, aquele que no movimento dialético (teoria-prática-teoria) se desenvolveria e se constituiria como o ser docente. Observamos, assim, o excerto que segue:

Pergunta: Como o PIBID está contribuindo para minha formação acadêmica?

Resposta: **Fazendo uma reflexão** sobre a importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), posso afirmar que está sendo de total importância para a minha aprendizagem. **O fato de aliar a teoria à prática no processo de formação, faz com que se tenha uma visão diferenciada.** Conhecer as relações dos docentes com as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar, mostra os desafios a serem enfrentados nesse processo. O contato direto com os alunos e professores faz com que a formação e a aprendizagem sejam mais amplas. **Com o auxílio do diário de campo e das observações posso fazer uma análise e assim ter um “olhar” que se faz crítico e ao mesmo tempo reflexivo.** (T. P. S. S. – pibidiana EMEF Francisco Mendes, s.d., grifos meus).

Ao entendermos que a reflexão está situada, basicamente, no sentido de ver-se, ou ver a si próprio, ela é entendida também como a condição de autodescrição, ou autoconhecimento. Na etimologia da palavra reflexão, temos o latim como verbo “reflectere” que tem como significado “voltar para trás”, “virar”, “dar a volta”, como se fosse voltar o próprio olhar a si, ou “um voltar o olho da mente para dentro.” (LARROSA, 1994, p. 59). No entanto, ainda consoante Larrosa (1994, p. 61-63),

[...] nos trabalhos de Foucault, tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. [...] Por isso o sujeito é uma função da visibilidade dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes. [...] aí a visibilidade não constitui o sujeito como quem vê algo externo a si mesmo, um objeto exterior; ela envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo como visto por si mesmo. [...] Em todos os casos, é o dispositivo que inclui um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer

funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se.

Porém, a ideia primeira da reflexão como um movimento de autoconhecimento, levada para a docência, traduziria, nessa abordagem teórica, a possibilidade de ver-se como docente, rever a teoria que me foi ensinada, analisar se a pratiquei corretamente e, neste processo avaliativo, tomar outras decisões, outros passos pedagógicos, como se observa no seguinte excerto:

É indispensável dizer que a contribuição do PIBID para a formação continuada das professoras em serviço, foi essencial na busca de **práticas reflexivas tornando o professor um pesquisador, o trabalho das bolsistas causou inquietação nas práticas que por vezes estavam emersas em conceitos tradicionais. A experiência proporcionou a todos os envolvidos uma efetiva reflexão sobre a prática docente, percebendo a necessidade de articular os eixos teoria/prática com a realidade contextual.** É preciso pensar e desenvolver intervenções que possibilitem a aprendizagem efetiva e o envolvimento das crianças, contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica, proporcionando troca de experiências e saberes sobre questões ligadas ao cotidiano da sala de aula, para os alunos e para a escola como um todo, o processo de intervenção tornou possível a abordagem dos conteúdos em diferentes oportunidades a partir de perspectivas diversas, fazendo a diferença no ato de educar. (S. M. D. – pibidiana, 2010, grifos meus).

A possibilidade de refletir sobre o que se fez ou praticou daria a condição de entendimento da teoria e, assim, se faria uma melhor prática *a posteriori*. Conforme Uberti e Bello,

[...] encontramos nessa relação teoria-prática o sustento do paradigma que formula a identidade professor-pesquisador, bem como do **professor reflexivo**, o qual na prática aprende o exercício da docência, isto é, a ser-docente. A dita prática pedagógica deverá ser **analisada, pensada, refletida à luz da teoria**, para nela mesma serem encontradas as suas reformulações. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 18, grifos meus).

O entendimento da condição da reflexão como necessidade para que houvesse o movimento intelectual de análise e, assim, a possibilidade de articulação entre teoria e prática é o que se percebe com maior força nos excertos encontrados e recortados para esta análise. Talvez, com mais potência, a compreensão de que só uma boa reflexão pudesse articular teoria e prática, o vivido e o sabido, a realidade e a imaginação, o plano concreto do plano imanente, entre tantos outros binarismos que compõem o discurso pedagógico atual. A reflexão sobre a prática geralmente é a mais expressa, levantando, como no excerto abaixo, que a teoria não nos remete ao movimento reflexivo tanto quanto a prática:

Contudo **a prática em sala de aula nos leva a refletir como será nosso dia-a-dia sendo professor**. Enquanto estamos estudando **apenas as teorias**, não temos ideia do que é estar frente a uma classe com 30 alunos. Onde cada uma dessas crianças tem sua peculiaridade, e **o professor deve estar preparado e atento, sempre refletindo sobre sua prática educativa**. Mesmo já tendo atuado anteriormente em sala de aula, me defronto com tais angústias, **consigo refletir sobre minhas práticas passadas e percebo quantos erros cometi**, mas aprendi muito com esta experiência, sei também que tenho muito mais a aprender e o PIBID está sendo uma oportunidade única que mudou completamente minha forma de ver e agir na sociedade na qual estou inserida. (V. M. P., 2013, grifos meus).

Aqui, podemos perceber que a reflexão se mostra como uma ferramenta para a articulação entre teoria e prática, bem como para o aprimoramento do processo de construção docente. Ou seja, se não vivenciarmos a prática e refletirmos sobre ela com muito empenho, não perceberemos nossos erros e, então, não seremos bons docentes. Dessa maneira, a docência é vista em sua constituição, a constituição de si docente. Esse conceito do profissional docente tem em torno de duas décadas somente e foi produzido com o apoio de alguns campos organizadores, como afirma Silva (2014, p. 410):

Os professores passam a ser convocados a estabelecer uma reflexão mais sistemática de suas práticas, ora pesquisando individualmente suas práticas profissionais, ora formando comunidades profissionais com seus pares. [...] Analisar os dilemas de seu trabalho, assumir novos valores e papéis institucionais e tornar-se o protagonista de sua profissionalidade são algumas das premissas que subsidiam essa abordagem teórico-prática.

E, temos nessa citação, o acesso à possibilidade de compreender que, enquanto professor reflexivo, constitutivo de seu processo formador docente, precisamos ser também o profissional docente que se forma, continuamente, por intermédio das reflexões que estabelece com seus pares sobre as práticas educativas que perfazem a sua profissão. Esse é mais um dos aspectos que a possibilidade reflexiva pode proporcionar, conforme o discurso dialético. A troca com os pares num processo formativo que nunca se conclui é parte integrante do profissionalismo docente destacado nessa abordagem teórica e nas escritas de si, recortadas dos *blogs*, como a próxima, por exemplo:

Durante o ano de 2010 ainda aconteciam inquietações por parte das docentes envolvidas no programa, pois existiam muitas práticas ditas como tradicionais desenvolvidas no cotidiano destas profissionais, mas o PIBID fez com que as docentes tivessem oportunidade de ter uma **formação continuada em serviço, levando-as a refletirem sobre a sua prática e buscarem novas práticas para que a aprendizagem dos educandos fosse mais significativa**, ou seja, os docentes tornaram-se professores investigadores e pesquisadores. As bolsistas fizeram com

que as práticas as quais estavam há muito tempo defasadas, dito pelas próprias docentes, mudou em muitos aspectos.

A oportunidade e essa experiência proporcionaram um significativo crescimento profissional e acadêmico a todos envolvidos, pois **os docentes em serviço puderam refletir sobre a prática de cada um, trocar experiências entre si e com as bolsistas que** não mediram esforços para levar sempre atividades inovadoras para todas as professoras. Acredito que existe a necessidade efetiva de articular a teoria com a prática, e para isso precisamos desenvolver oportunidades como o trabalho do PIBID na escola, pois assim vamos desenvolver e possibilitar a aprendizagem efetiva e significativa dos educandos, contribuindo para a melhoria da Educação Básica e principalmente para a mudança no IDEB da escola. (P. P. G., 2010, grifos meus).

A possibilidade da análise da sua docência e da ampliação para o aprendizado com a análise das docências dos pares produziria uma melhor qualificação docente a partir dos dispostos nas escritas de si vistas nos *blogs* dos licenciandos em Pedagogia do PIBID. Essas escritas complementam a representatividade do eixo teoria-prática-reflexão - organizado nesta dissertação como o sentido pedagógico-epistemológico do discurso docente contemporâneo. Nessa categoria, a ação realizada por si e em relação com os outros com base na reflexão poderia fazer o movimento de formação docente e, assim, o aprimoramento da mesma, como reitera Carvalho:

É na sua ação cotidiana que o educador é convidado a pôr em marcha as percepções, atitudes e comportamentos ao redor de um saber singular e pontual. Contudo, capaz de recalibrar os posicionamentos e trocas de saberes-poderes dos sujeitos que estão presentes em uma instituição, submetidos a uma prática e numa forma de pensamento. (CARVALHO, 2014, p. 102).

As escritas dispostas neste bloco, em um sentido mais pedagógico e epistemológico, baseadas nos conceitos de teoria, prática e reflexão, foram as mais decorrentes e estavam alastradas pelos três *blogs* das IES observados e analisados. Esta percepção nos leva a problematizar, no decorrer deste capítulo que se encerra, o quanto essas escritas fazem parte do discurso contemporâneo vigente e o quanto possuem força e potência de ali permanecerem.

As próximas análises estão bricoladas com o segundo sentido percebido, que foi o de caráter mais polêmico e político nas escritas recortadas e que tem o seguinte título: “Da atualização das práticas pastorais à gestão pública da qualidade: uma educação salvadora”.

5.2 DA ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PASTORAIS À GESTÃO DA QUALIDADE: UMA DOCÊNCIA SALVADORA

A análise feita na primeira categoria sobre a relação teoria-prática-reflexão situa-se, dentre outros lugares, na ordem da ação docente e nos campos científicos que permeiam a ação pedagógica e seus fazeres. No entanto, nessa relação, sua preocupação está focada na aprendizagem ou na técnica certa para que ela possa acontecer, nos seus procedimentos pedagógicos e pressupostos epistemológicos.

Nesta segunda analítica, atribuímos visibilidade a uma outra faceta da constituição da docência contemporânea, qual seja: um perfil mais polêmico e crítico, que poderia ser localizado num âmbito mais político que pedagógico. As escritas de si registradas nos *blogs* giram em torno de uma necessidade de crítica, de uma mudança de postura, de uma busca por uma consciência e da vontade de verdade como entendimento do que deve ser o docente contemporâneo e como deveriam funcionar as políticas públicas em educação. Segundo Silva (2014, p. 413),

[...] No Brasil da segunda metade do século XX, um conjunto de tendências teóricas procurou apresentar e problematizar as aproximações entre a instituição escolar e o mundo social mais amplo. Democracia, cidadania, autonomia, emancipação e participação forma alguns dos sentidos teleológicos para a educação produzidos desses lugares teóricos. A premissa de a educação somente faz sentido quando dialoga com os contextos sociais e/ou nesses interfere, marca uma importante tradição pedagógica brasileira, intitulada como progressista.

Essa educação dita progressista apresenta-se com imagens e conceitos, posturas e paradigmas que fortaleceram o entendimento de que uma consciência crítica e salvadora precisava ser instaurada para uma transformação da sociedade e da própria educação. Todavia, no entendimento desta dissertação, é possível perceber que não há neutralidade, muito menos processos autônomos que não venham imbricados em processos de sujeição ou subjetivação, quando falamos de educação, docência e sociedade. Assim, conforme Silva (2014, p. 407):

[...] pensamos a docência não apenas na formação de agentes políticos no interior de uma racionalidade de Estado, mas também em um jogo sutil de subjetivação no qual os sujeitos, em sua liberdade, assumem-se como profissionais crítico-reflexivos, comprometidos, politicamente, com a transformação da sociedade.

Conceitos como “autonomia”, “crítica”, “justiça social” e “diálogo” aparecem com frequência quando há o discurso de uma educação progressista ou libertária enquanto corrente pedagógica. Esse processo de uma educação progressista também se dispôs após uma educação católica tradicional que se preocupava com a disciplina, com a educação dos valores humanos e do saber científico. Contudo, os valores precisavam ser ensinados, as consciências precisavam ser despertadas, o movimento de pastorado ainda existia. Como afirma Carvalho (2014, p. 88), “[...] há sempre uma condição de força estabelecida, uma norma circulando, um sistema estratégico de sujeição existente em qualquer instituição”. Não mais um pastorado católico ou evangélico, mas um pastorado das consciências, que se amplia em atuação por não defender uma só ideia, que se sustenta na possibilidade de disciplinamento e controle. Como características desse poder pastoral temos a abordagem de Veiga-Neto (2014, p. 67-68), no livro *Foucault e a Educação*:

O poder pastoral se exerce segundo um conjunto de princípios. *Ele é vertical*: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas, por sua vez, o pastor depende do rebanho. Ele é *sacrificial e salvacionista*: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e salvação significa, aqui, a garantia de uma vida eterna não terrena. Ele é *individualizante e detalhista*: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma.

Em um primeiro momento, ao lermos sobre diálogo, conscientização, autonomia, nos projetamos para a ideia de uma educação libertadora que produz seres capazes de se constituírem com o cuidado de si necessário para que, assim, façam de sua vida belas obras (CARVALHO, 2014). Somos capturados nesse discurso pastoral para um ideal de educação, de sujeito, de sociedade - o que permite que entendamos que é só um outro discurso. No entanto, processos de sujeição e subjetivação, bem como os aparatos ideológicos e salvacionistas, ainda ali se detêm - mesmo que com outra roupagem, talvez mais colorida, ou passada por uma bricolagem, mas uma roupagem que deverá ser a única, o “uniforme”. Complementarmente a isso, percorro a citação de Carvalho (2014, p. 48):

[...] Com efeito, é o problema da verdade que doravante se ritualiza. Enquanto técnica, ou melhor, arte, o poder pastoral atua sobre o indivíduo e a coletividade necessariamente para ensinar, isto é, para assegurar o acesso a este tipo de verdade.

Tal discurso pastoral foi produzido com determinada força que se constituiu como verdade de uma época e se estende até os dias de hoje, em que pastorar consciências e libertá-las foi uma mola propulsora da atuação de muitos docentes, tornando mais importante o

movimento da crítica superior ao movimento do ensino teórico ou científico, preponderando o comportamento ou a ação, opondo a educação tradicional à moderna, movendo “novas” condutas sobre esteiras velhas (GARCIA, 2002). Para Carvalho, (2014, p. 49), “[...] Isso ocorre porque um saber perpétuo, que é o saber do comportamento e das condutas, organiza-se de modo exaustivo a fim de assegurar a ‘direção da consciência’ ininterruptamente”.

Ao mestre, ou docente, cabia o papel de pastorar, conscientizar, dialogar, perceber o mundo do aluno e promover uma educação social levando em conta as individualidades. Esse docente, mais compreensivo que o tradicional, deixou de coagir os alunos utilizando instrumentos como a palmatória, para dedicar-se à formação de consciências, e, também, algumas lições sobre política e justiça social. (GARCIA, 2002, p. 70). Esse docente pode ser caracterizado, conforme Garcia (2002, p. 60), como:

[...] O professor e o intelectual pedagógico crítico educam pela força moral do bom exemplo e pela retidão que caracteriza sua conduta e suas crenças como defensores da verdade e da justiça social, devem ser pessoas de princípios e ter uma conduta exemplar e irrepreensível.

Essa vontade de verdade, perfil idealizador do mestre pastor que move consciências, que propõe salvar a educação e ver os alunos como plantas a serem cultivadas, está demarcado em muitos excertos nos *blogs* do PIBID das três IES. Mesmo percebendo que nas escritas recortadas para este capítulo a docência percebida tem uma conotação salvacionista, observei que há duas características vinculadas, as quais preferi separar para poder delinear melhor as condições de seu entorno: uma de cunho pastoral, com foco na atitude dos docentes; e outra com a necessidade de crítica à maquinaria institucional, que movimenta a educação. Portanto, o próximo tópico é dividido em dois aspectos, tecendo, como na primeira analítica, os excertos com as análises que desenvolvi.

5.2.1 As práticas pastorais educacionais e as atitudes do educadores em formação

Dentro do aspecto da educação com uma tendência salvacionista, disposta nessa segunda categorização, pude perceber o que nos excertos é trazido como verdade e como necessidade de um discurso educacional para nosso tempo. Organizei os excertos de acordo com as características de escrita docente que lhe eram peculiares, para que pudesse analisar o quanto se aproximavam do discurso educacional vigente. Inclusive, em alguns excertos, foi

possível observar que esses mesmos conceitos se apresentam de forma mais tímida, mas presente.

A ideia de entender a necessidade da mudança na educação para uma educação redentora e salvacionista aparece em vários excertos, acompanhada da necessidade de um resultado, seja a possibilidade de ter esperanças na educação, seja de que, se cultivarmos bem as plantas - “os alunos”, a colheita; “o aprendizado”, os seres humanos –, a sociedade será profícua. Via de regra, constata-se que as práticas pastorais são apresentadas como atitudes ideais para os docentes em formação. Traduzindo, assim, que o primeiro movimento sempre é do docente, o gerador de mudanças e, por conseguinte, o salvador, como é possível verificar no excerto que segue:

Sempre tive vontade de ser professora porque **acredito na educação e por pensar que muito ainda pode mudar, porém a mudança precisa começar primeiramente em nós mesmos.** Vejo o curso de pedagogia, como um **curso que dá muitos frutos, caso todos os dias semearmos uma plantinha em cada criança que está nos esperando** A nossa participação ativa na escola, assim como nosso interesse e envolvimento nas atividades contribui para nossa formação e para nos tornarmos um **profissional consciente, competente e crítico**, precisamos vivenciar situações, experiências as quais nos levem a pensar, refletir sobre a prática, sobre o papel do professor em uma sala de aula. E o PIBID me possibilitou vivenciar essa experiência tão significativa. (L. F. C. - pibidiana, 2010, grifos meus).

O entendimento de uma ação educacional que planta no presente para a colheita no futuro e de que quem deve plantar é o docente-pastor-salvador - que já operou mudanças em si e assim pode operar nos alunos - se fortalece com as características de “consciente, competente e crítico”. Não se trata de um discurso pedagógico recente, junto a essas características de um docente virtuoso, soma-se a ideia de que o mais importante é o pastorado que a recompensa salarial e que, só assim, poderia haver esperança na educação, conforme é visto neste outro excerto:

O que o Pibid influenciou e/ou irá influenciar na minha docência? Entrar no Pibid foi muito importante para minha decisão de permanecer na pedagogia, pois pude ter um contato maior com um ambiente escolar, ver as inúmeras situações que podem vir a acontecer. Através das observações que fiz nos anos iniciais, pude analisar várias situações as quais presenciei, cada ação e reação. Acredito que esse projeto só veio a acrescentar na minha vida, as experiências que passei ficaram guardadas na minha memória e foram de extrema importância para o meu crescimento profissional como pessoal. Observei muitas didáticas e metodologias e muitas dessas tentarei agregar à minha docência e outras aprendi como exemplo para não repetir, por ter achado que poderiam terem sido feitas de modo diferente. **Mas, o mais importante de tudo, o Pibid me fez ver, com essa imersão na escola, que ainda existe esperança para a educação, que existem professores preocupados em ensinar e não apenas com o salário ao fim de cada mês, são esses professores**

nos quais quero me espelhar, ter sempre a educação e a vontade de ensinar em primeiro lugar. (D. M. - pibidiana, 2011, grifos meus).

A preponderância da formação humana sobre a pedagógica fica clara nesses excertos supracitados, em que o comportamento e as características docentes se sobressaem ao campo da moral. Nessas escritas, podemos vincular a vocação e a paixão, por exemplo, como atributos, conforme Garcia expõe:

[...] O projeto de formação humana que o intelectual educacional crítico encarna tem algo do “homem cultivado”, de uma personalidade prestigiosa que exerce uma função carismática, destacando-se atributos tais como o carisma, a vocação, a paixão e o compromisso moral com a universalização de valores como a humanização e a verdade se as condições materiais da profissão docente se assemelham de funcionário civil, sua função moral é decididamente pastoral. (GARCIA, 2002, p. 61).

Esta educação, voltada para o futuro, para a colheita esperançosa, tem também atributos como “educação de qualidade” - termo que acompanha o devotamento do docente e seu zelo, sua dedicação, que ultrapassa a instituição escolar, suas paredes e documentos e penetra na vida, pois se é docente sempre, dentro e fora da escola, como um ideal de vida, como uma missão. A docência é apresentada como uma atitude exemplar a ser levada adiante pelos futuros docentes. Percebi isso, também, no seguinte excerto:

Portanto, ao preparar-nos para exercer **uma profissão que exige do indivíduo uma doação quase que integral do seu tempo e pensamentos, pois o professor carrega seus trabalhos e preocupações para sua vida particular**, essa prática pedagógica é de suma importância, pois dela sairá à certeza de continuar no aprendizado e assim pretender ser **um profissional comprometido com uma educação de qualidade**. (M. S. N. F. - pibidiana, 2012, grifos meus).

Nesta perspectiva pastoral, o docente, além de ser um exemplo de comportamento, necessita ter um engajamento político no entendimento de sua profissão, como também ser um devoto dedicado a sua ação docente. Com essas escritas somadas, percebe-se um discurso vocacionado de dedicação infinita, em que o poder da instituição e da educação se sobressai ao poder pessoal, trazendo nuances específicas para o cuidado de si. O si docente aqui, muito mais como um executor, cumpridor de tarefas que alguém que possa, na sua profissão, desenvolver a condição de cuidado, de obra, de pensador sobre sua própria vida. É possível perceber o quanto a maquinaria institucional tem sua intervenção. Como afirma Carvalho (2014, p.48): “[...] Com a pastoral, vemos consolidar a prática da vida capturada pelo poder institucional”.

Uma dedicação profissional quase que exclusiva e norteadora de uma vida, uma perspectiva romântica da docência que se cria no movimento de crença em um ideal de educação, de escola, de docência, numa perspectiva de quase auto-sacrifício. Nas práticas pedagógicas engendradas no PIBID, constatei que essa captura ocorre de forma política, consoante podemos perceber no excerto a seguir:

Para mim foi fundamental essa experiência de ser monitora, pois **pude ver de perto as dificuldades de uma escola pública**, dificuldades das crianças na questão da leitura e escrita, pois eu tinha uma ideia muito distorcida sobre a escola, sobre o fato de ser professora, **uma visão romântica sobre a educação**. Pois **antes tinha ideia de que ao entrar na sala de aula, devem-se deixar os problemas de lado**, muitas vezes isso não é possível, achava que a família tinha a preocupação com os estudos de seu filho, e na escola que eu atuo isso não acontece pelo menos na sua maioria, **achava que não era recorrente a reprovação em classes de alfabetização em massa**. Com certeza para mim só resultou aprendizagem ser monitora do projeto. Pois agora sendo pibidiana sempre que possível informo minhas colegas de aula para se inscreverem para serem monitoras do projeto, pois muitas reclamam da falta de prática no curso. (S. A. - pibidiana, 2010, grifos meus).

No trecho “ao entrar na sala, devem-se deixar os problemas de lado”, fortalece-se a concepção binária de que é isto ou aquilo. Ou seja, o bom professor não tem problemas pessoais; paradoxalmente, um mau professor leva seus problemas para a sala de aula. Como se fosse possível que o docente se desvista dele mesmo - pessoa, ser humano, com problemas, *versus* docente, alguém sem problemas. São expressões dicotômicas e binárias, construídas nesses discursos que promovem um entendimento docente pastoral. Nesse sentido, Garcia contribui à análise ao afirmar que: “[...] O testemunho de si do professor é ao mesmo tempo um exemplo a ser seguido e a promessa de que o auto-sacrifício da confissão, no final das contas, terá suas recompensas” (GARCIA, 2002, p. 65). Que recompensas? Provavelmente, nessa perspectiva, a de um bom trabalho realizado, de uma consciência política desenvolvida, entre tantos aspectos que compõem a possibilidade de salvar a educação.

Essa concepção pastoral, vista nos excertos, faz parte do entendimento desse discurso contemporâneo da educação recortado nos *blogs* do PIBID de três IES, entre 2010 e 2015. Como comento no decorrer de toda a dissertação, os recortes das escritas disponibilizadas nos excertos trazem à tona o entendimento de determinada configuração de docência. Somos o resultado das práticas que nos ultrapassam. No entanto, podemos nos construir cotidianamente nas brechas, nos microespaços, nas fendas e nos rasgos que podemos fazer.

Outro aspecto percebido nessa docência salvadora são as escritas permeadas pela crítica ao poder público, as quais foram abordadas no tópico que segue.

5.2.2 Docência crítica da gestão pública

Uma das características da docência salvadora é a criticidade. O exercício da crítica neste subtítulo, porém, se foca no aspecto institucional e na gestão da maquinaria pública, onde a educação pública acontece. São nos meandros e interstícios interiores e exteriores da instituição-escola e dos aparatos que lhe regem que acontece a maioria das críticas escritas nos excertos. Desde o impedimento da equipe gestora para a possibilidade dos licenciandos executarem suas atividades até a falta de equipamentos para a execução; desde a postura negligente das professoras titulares à tentativa de uma escola ideal. Vários aspectos apresentam-se na tentativa de mostrar onde está o equívoco da educação e, por conseguinte, demonstram a solução, característica da educação pastoral salvadora.

É observável que a crítica à instituição-escola e ao seu funcionamento se caracteriza pela falta de materiais e equipamentos, a impossibilidade de utilização de determinados espaços na escola, ao resultado de políticas públicas tais como o IDEB¹⁶, aos problemas da gestão que não é eficaz, às metodologias ultrapassadas que demandam em resultados ruins nas escolas e, por último, à postura docente.

Em relação à falta de materiais, uso dos espaços e a relação com a gestão, observam-se no excerto a seguir:

Concluimos que o PIBID é um programa de bastante importância para a formação dos acadêmicos dessa área, pois nos permite colocar em prática a teoria adquirida em sala de aula. Destacamos que nos propiciou valorosas vivências as quais pudemos adquirir experiências significativas que nos servirão como base para nossa longa trajetória na área da educação.

Contudo, notamos certo desinteresse da escola pelo programa, não nos referimos às professoras regentes das turmas contempladas, nem mesmo a supervisora local, mas sim o descaso pela parte da direção e coordenação pedagógica. Encontramos, também, dificuldades para utilizar recursos materiais e espaços da escola, como: data show, biblioteca, laboratório de informática. Sendo que, no turno da manhã enfrentamos dificuldade para fazer uso da pracinha, pois a mesma é trancada com cadeados para que as crianças não entrem.

No entanto, apesar das dificuldades encontradas, pudemos concluir que nossa estada na escola foi de grande valia tanto pra nós, bolsistas, como para os alunos, que não só contribuíram de forma positiva. Essa interação **fez com que as crianças acabassem se sentindo valorizadas, motivadas e interessadas nas atividades**

¹⁶ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 15 maio 2015.

propostas que muitas vezes eram inovadoras tornando-se um diferencial no âmbito escolar. (B. G. ; P. M., 2011, grifos meus)

A escrita dos licenciandos, muitas vezes, é de revolta, traduzindo o quanto essas práticas determinaram a ação deles na escola e o quanto elas, na visão deles, não garantem o sucesso na educação. Também é possível notar, nas últimas palavras desse excerto, o quanto se percebe a interferência dos licenciandos como algo que trouxe uma modificação – palavras valorizadas, motivadas, interessadas - no comportamento das crianças, uma transformação positiva, diria até redentora, salvadora, característica de uma pastoral. Esse mesmo entendimento de que a ação pibidiana na escola pode ser redentora, configura-se e fortalece-se nos excertos que seguem:

Assim passam-se anos de graduação, que aparentemente forma profissionais “afiados” e convictos de seu dom, porém o choque na sala de aula, onde as **idealizações de aluno perfeito caem por terra**, na maioria dos casos, é o teste que fará esse professor ou ser mais um, para não ter peso na consciência que perdeu tempo e dinheiro na faculdade, ou o fará decidir se engajar e fazer a sua parte para mudar uma partícula que seja na educação brasileira. **Educação esta que chamá-la de caótica já virou clichê, ao passo que o Brasil, de um total de 65 outros países, se encontra em 53º lugar na educação, posição pouco esperada para um país que se orgulha de estar em desenvolvimento.**

[...]

Acredito que ser professor também é isso: a capacidade de ver de um diferente ângulo e de reconhecer falhas e mudar quando é preciso. **Quanto à Escola G., acredito ser de extrema importância a presença do PIBID lá. Não só pelo tão comentado baixo IDEB, mas também para aumento da autoestima de muitas professoras, devido à falta de recursos e problemas com alunos que vivem situações adversas.** A presença de ideias inovadoras que circulam na academia as faz renovar sua paixão por ensinar. Além disso, isso é uma troca mútua, ao passo que aprendemos tanto com suas experiências quanto com suas estratégias.

A permanência do PIBID na escola, parece trazer esperança e a certeza que nenhum fator social, quando levado em conta na formulação das aulas, é capaz de determinar o futuro de alguém, porém um olhar errado sobre isso pode influenciar e talvez determinar um futuro não tão bom assim. (J. R. S., 2011, grifos meus).

Como ele funciona? E a seleção dos bolsistas, foi como?", realizadas pelos professores e funcionários, das quais tivemos um prazer imenso em responder. Foi realmente incrível a forma como o programa foi abraçado pela escola! Acreditamos que o PIBID, além de nos fornecer novas e ótimas experiências, poderá contribuir também para nosso crescimento, tanto como ser individual como quanto educadores/futuros educadores. Além disso, **o programa poderá também ajudar em uma reforma nos métodos de ensino e na educação que é algo em que acreditamos, pois todos concordam ser extremamente necessário e importante para a atual sociedade existente, que está à cada dia mais tecnológica e única.** Devido à isso, temos que **"despadronizar" a educação e assumir que cada aluno é um ser único**, com facilidades e dificuldades diferentes, e que necessitam apenas de mais atenção e dedicação, para que se desenvolvam, e se tornem grandes cidadãos num futuro não muito distante". (S., 2010, grifos meus).

Toda essa relação estabelecida com um programa governamental, que une a ação dos licenciandos e a escola, produz movimentos. Tal como observado na primeira categorização, no primeiro item da relação com teoria e prática, havia também a potencialização do PIBID como “o único possibilitador de articular teoria e prática”, percebe-se essa mesma exaltação aqui, onde “graças ao PIBID”, os alunos e professores podem ser ajudados, aumentam sua autoestima, o IDEB pode ser resolvido, chegando à possibilidade de uma melhora no futuro. Ou, ainda, “o programa poderá também ajudar em uma reforma nos métodos de ensino e na educação”. Essas escritas nos remetem, novamente, a uma idealização, um messianismo, uma prática salvadora constituinte dessa categorização. Conforme Garcia:

[...] O sujeito docente crítico realiza o esclarecimento das consciências, acompanhando suas performances e evoluções rumo a um maior discernimento e engajamento. Essa é a sua função: exercer uma forma de pastorado da consciência crítica engajada acompanhado com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos rumo a uma existência racional e normal superior. (GARCIA, 2002, p. 58).

Complementar a essa leitura de crítica não somente da instituição, surge o discurso da necessidade de uma mudança na postura educacional para as soluções vigentes nas escolas. As escritas nos excertos vão ao encontro da fala de que os resultados no IDEB, a repetência e a evasão escolar têm solução, o importante é o trabalho em conjunto; como exposto no excerto abaixo:

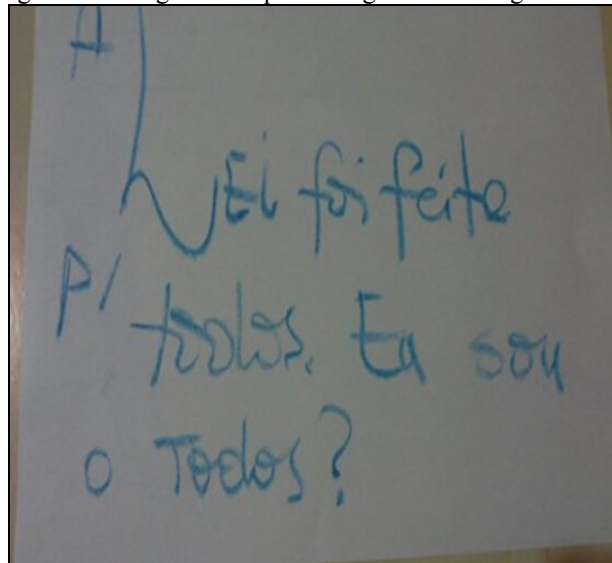
A escola G. precisa de uma gestão mais capacitada e competente para que as coisas melhorem, **infelizmente há muita desorganização na escola e isso reflete em sala de aula também**. Percebi durante esse momento que estive na G, que **em razão do IDEB ser abaixo da média, muitos culpam os alunos por serem oriundos de famílias pobres**, porém penso que é todo um conjunto, não se pode culpar este ou aquele. E sem dúvida, **é papel da gestão ter uma boa organização escolar**, os professores também criar outras metodologias, enfim ser uma **escola democrática que trabalhe em conjunto**, procurando alternativas a que venha chamar a atenção dos alunos e **mudar esse quadro de evasão e repetência**. (L. C., 2010, grifos meus).

Portanto, o trabalho é social, é em conjunto, vai além dos muros da escola, abarca famílias, ultrapassa a escola, sua gestão e maquinaria; no entanto, é capturado pela mesma. O trabalho, dito em conjunto, pode ser fortalecido pela ótica de que a escola produz a educação, mas produz em equipe, com a comunidade escolar, com a participação de todos, uma escola dita democrática. Trago para essa análise a citação de Silva (2014, p. 413-414):

[...] Em nome dessa verdade, o alvo do processo de ensino dessa abordagem pedagógica é o povo, pois este precisaria exercer um controle mais efetivo do ensino a que seus filhos estão submetidos. Tanto para essa parcela da população, quanto para os educadores e administradores públicos, o desafio posto está em posicionar o sentido dos processos pedagógicos para além da sala de aula, comprometendo-os com posturas políticas transformadoras.

Ao mesmo tempo em que há a crítica à instituição-escola e seus processos gestores, há também a convocação para que mudanças aconteçam em níveis ampliados - isso se dirige ao povo, à sociedade, aos oprimidos, aos evadidos, aos repetentes, às famílias. Porém, os licenciandos questionam, colocando-se no papel de defensores de uma verdade e com vontade desta, sem perceberem que fazem parte dessa massa. Que diretriz está sendo proferida? Quais problematizações podemos provocar a partir delas? Só existe um caminho? A crítica de um segmento (os licenciandos, ou docentes) se expõe de várias formas, como é possível verificar na figura abaixo:

Figura 3 - Fotografia de quadro negro – excerto gráfico nº 2



Fonte: <<http://pibid-ucs-pedagogia-cxs.blogspot.com.br/>>.

Melhor problematizando, os salvadores-críticos de uma posição ou postura nem sempre se colocam dentro da maquinaria educacional, como se a observassem de fora e a ela remetessem soluções e críticas. No entanto, tal lógica de pensamento não os ultrapassa, não os fere, não produz sentidos nem movimentos, como se fosse possível entrar na água sem se molhar. Esse aspecto é complementado pela necessidade descrita nos excertos de uma mudança educacional, seja de métodos, teorias, aplicações e até da postura docente, para uma possível mudança no contexto social, percebida, por exemplo, no excerto que segue:

A prática não reprodutora, reflexiva, inovadora e questionadora, pretende a superação da educação bancária, podendo assim oferecer uma educação fundada em valores humanistas, formando seres críticos sociais.

Nas aulas oficinas, procuramos desenvolver o cognitivo do aluno, **sendo trabalhado seu pensamento autônomo, sua opinião crítica, com atividades que os façam, pensar, refletir, e incentivar a concepção de realidade.**

É através da educação, que podemos começar a mudar o contexto social, mas só com ela, não se faz a mudança. (S. L. P.; M. B. P., 2012, grifos meus).

Nesse sentido, a mudança da educação possibilitada por valores humanistas produziria uma mudança social. E os conceitos de criticidade, autonomia, reflexão, relação com a realidade permeiam todo esse processo, ora sendo ferramentas para análise dos educadores salvadores, ora como possibilidade potencializadora de um *status* idealizador de educação.

Segundo Garcia (2002, p. 55):

[...] O exercício da docência nos discursos pedagógicos críticos é o exercício de uma função governamental/pastoral que tem por tarefa a produção do sujeito de consciência e do “bem” agir (de um modo crítico e emancipado). Em nome dessa função pastoral, esclarecedora, humanizadora e salvadora, essas pedagogias instituem para os docentes a moral de um asceta aliada à convicções políticas profundas. Docentes e outros guias intelectuais pedagógicos são posicionados como intelectuais universais e de esquerda, membros de uma intelligentsia crítica-pastoral-humanista, cuja personalidade moral exemplar está baseada na auto-reflexão e na autodeterminação e em um certo fundamentalismo intelectual de esquerda.

Esse entendimento de docente e de docência, na perspectiva de uma educação que liberte, pode ser visualizada em dois excertos, os quais deixei para o final. No primeiro deles, há a crítica pesada sobre a postura da professora titular que, aos olhos dos licenciandos, não cumpre sua docência com competência; no segundo, há o viés de idealização da docência, mostrando quais seriam os atributos necessários e as posturas corretas do docente. Seguem os recortes:

Entendemos o PIBID em que se trabalha com a docência compartilhada, ou seja, a professora e pibidiana em sala de aula, mas a professora poucas vezes estava presente na sala de aula e sentimos a falta dela, pois **as crianças obedecem à professora e quase não nos escutam. Percebi o descrédito que a professora titular tem com a educação, pois em uma conversa informal ela me disse “Meninas por que escolheram Pedagogia”? Além de ganhar pouco, a gente só se incomoda com essas crianças.**

A mesma atribuiu apelidos ofensivos às crianças. Todos os dias, ela manda embora da sala de aula um aluno as dez horas da manhã dizendo: “que mais que esse horário ele não rende e não dá para aguentar o mesmo na sala de aula”. Fiquei apavorada com essa atitude, pois a mesma não tem nenhuma responsabilidade com as crianças, pois indo embora da escola sem avisar seus responsáveis correm risco na rua. (S. A., 2011, grifos meus).

Um/a professor/a que entrar em seu ambiente de trabalho armado de preconceitos e indiferenças pelo outro, certamente terá uma carreira fadada ao fracasso, seu próprio enquanto profissional, com alto índice de reprovação e rejeição de seus alunos, porque ninguém aprende nada, se aquele/a que se dispuser a compartilhar os conhecimentos não estiver desprovido da armadura da soberba do achismo. O entendimento de que **o outro não é um selvagem e desgarrado**, torna-se fundamental para que haja uma sintonia e aproveitamento do que se ensina e se aprende isto se aplica tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as. (R. C. P. S., 2011, grifos meus).

Em ambos os excertos, como no decorrer de toda esta segunda categorização, foi possível observar a presença da crítica - seja em relação à escola, aos docentes, aos métodos, à equipe gestora, ao povo -, porém, sempre uma crítica que olha com a potência do julgamento e que busca a verdade. Não encontrando a verdade, diagnostica as causas do erro e mostra o caminho da redenção. Essas escritas localizadas nos *blogs*, que pertencem a três IES do RS, nos mais diferentes espaços geográficos do Estado, e pertencentes a diferentes vínculos institucionais (comunitário, estadual e federal), demonstram a intensificação em que esse aspecto salvacionista se produz no discurso contemporâneo.

Essa crítica, tão falada no decorrer deste capítulo, foi problematizada por Foucault e comentada por Veiga-Neto (2014, p. 26), no livro *Foucault e a Educação*, no seguinte trecho:

[...] a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos. “Isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa”. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. (VEIGA-NETO, 2014, p. 26).

Portanto, não tem caráter de verdade ou de resposta pronta; nem questiona se a docência pode ser de um jeito ou de outro. Mas é no caráter de, simplesmente, possibilitar apresentar as escritas docentes dos *blogs* e problematizá-las com o apoio teórico de Foucault que a produção desta dissertação tem seu objetivo. Não tenho o interesse de julgar qual docência se expressa mais, ou qual a melhor, ou se estão erradas ou não, mas de entender que sentidos de docência se apresentam neste recorte espaço-temporal e o que escrito nelas, enquanto escrita de si docente, pode ser problematizado na perspectiva do cuidado de si, na construção de uma docência, ou de várias docências, como possibilidade de arte ou de traços artistas.

Na terceira e última categorização, são trazidos os excertos e as análises problematizadas na perspectiva de uma docência artista.

5.3. DO CUIDADO DE SI À ESCRITA DE SI: PROBLEMATIZANDO A DOCÊNCIA ARTISTA

Uma docência artista se basearia nesta própria característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, em uma insatisfação constante.

Loponte (2005, p. 96)

Nesta possibilidade de reinvenção é que trago para esta dissertação a proposta de pensar a docência na perspectiva foucaultiana do cuidado de si. Com essa leitura, é possível dispor-se a entender a transformação e a invenção de si mesmo docente por outro regime de análise.

Proponho-me a ver o sujeito (neste caso, o docente) como algo a se fazer. O movimento que se estabelece é o de se voltar para si, para fazer, de si para si mesmo, objeto visível, analisável e modificável (FOUCAULT, 1985). No entanto, esse si, como já descrito, e, no caso, o si docente, não é visto e nem posto como intimidade ou essência, e, sim, como prática social, modo de subjetivação. O trabalho do cuidado de si é árduo e contínuo, pois o si não se constrói e não está pronto e se torna imperativa a modificação do sujeito (FOUCAULT, 1985).

Conforme questionamento proposto por Gallo (2008, p. 258), “E qual é a ação do educador, senão cuidar dos outros (os educandos) e, assim, cuidar de si mesmo, constituindo ele próprio como sujeito do ato educativo?”, pensar a docência como possibilidade de cuidado de si e do outro é propor-se a uma reinvenção dela mesma sem se entregar à ingenuidade de acreditar que os mecanismos de poder não estão ali presentes. No entanto, as práticas de subversão e de rompimento com o já instituído é que proporcionam a criação de uma outra docência. Como afirma Carvalho (2014),

Ora, essas problematizações são capazes de permitir outras, pois se, de um jeito ou de outro, o ser humano por ser incompleto e sempre inacabado, por ter de se constituir em formação, não pode se desvincular das formas e maneiras a ele implicadas para tanto, no mínimo o educador – figura de grande importância aí – deve indagar a si próprio se é possível tomar a sua função numa dimensão capaz não apenas de afrontar toda esta ancoragem, mas também de rebaixar seus gestos, atos, táticas e estratégias de condução vinculadas à temática da formação. (CARVALHO, 2014, p. 62).

Esse processo de reinvenção de si docente como algo inacabado, mas possibilitado pelos atravessamentos que o constituem como modo de subjetivação, permitem os rasgos cotidianos a que todo docente pode se permitir fazer. Permitir-se viver esse espaço de invenção é permitir-se participar do movimento de si sobre si, do olhar cuidadoso que se pode ter sobre si, das possibilidades criativas de reinventar-se e, assim, possibilitar como na ideia do governo de si e dos outros o cuidado de si (docente) e dos outros (alunos). Conforme Carvalho:

Numa ideia final, pensar a função-educador como elo de intervenção entre a redundância, a repetição e os continuísmos pedagógicos; ou como martelo a quebrar as “duras pedras” – às vezes de base, às vezes do fundamento, do altar, do totem – enfim, um instrumento de libertação de domínios responsáveis por uma *formação* em série de subjetividades. (CARVALHO, 2014, p. 63).

Experimentar-se enquanto ser em contínua invenção - com inúmeras possibilidades de fragmentação, ruptura e reinvenção - é também se dispor a entender a vida e a docência como obra de arte. Para Loponte (2013, p. 36):

A ideia de uma docência artista persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética. Vários conceitos imbricam-se e reinventam-se nos bastidores dessa docência: estética da existência, artes de si, ascese, askésis, etopoética, ética e política, ética e estética, cuidado de si e dos outros, inquietudes de si, vida como obra de arte. Tais conceitos emergem principalmente da produção teórica de Michel Foucault, em especial nos seus últimos escritos, além da contaminação do pensamento de Friedrich Nietzsche que se avizinhava durante a pesquisa que realizava na época.

No conceito de docência artista, Loponte (2005) busca em Nietzsche a ideia de construção da vida como obra de arte. O autor, em seu aforismo 299, intitulado “O necessário aprendizado com os artistas”, disserta que:

Dispomos de quais meios para tornar as coisas belas, atraentes e desejáveis para nós, quando não o são?... parece-me que, na verdade, nunca o são em si. Temos, então, receitas a aprender com o médico, que adoça, por exemplo, os amargos ou que acrescenta açúcar e vinho às suas misturas; e temos, ainda mais a aprender com o artista, que no fundo não cessa de se aplicar a este gênero de invenções e artificios. Afastar-se dos objetos até fazer desaparecer um bom numero dos seus pormenores e obrigar o olhar a acrescentar-lhe outros para que possa ainda vê-los; escondê-los com um ângulo de maneira a descobrir apenas uma parte; dispô-los de tal modo que se entremascarem em parte e só permitam que o olhar mergulhe na sua perspectiva; olhá-los com vidros de cor ou à luz do poente; dar-lhes uma superfície, uma pele, que não seja totalmente transparente; tudo isso nos é necessário aprender com os artistas e, quanto ao resto, ser mais sábios do que eles; uma vez que a sua força sutil se detém geralmente no ponto onde acaba a arte e começa a vida. Porém, nós

queremos ser os poetas e autores da nossa vida; e, a princípio, nas mais pequenas coisas e nas íntimas banalidades do cotidiano! (NIETZSCHE, [1881] 2013, p. 155).

O entendimento de que nossa vida pode ser vista e criada como obra e, complementarmente, obra de arte, foi um conceito que Foucault (1995) resgatou de Nietzsche e o fortaleceu ao estudar a vida dos gregos e o seu entendimento de arte-obra-vida. Em sua entrevista a Dreyfuss e Rabinow, posiciona-se da seguinte maneira:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

E confirma seu entendimento acrescentando a seguinte afirmativa, posteriormente: “A partir da idéia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte”. (FOUCAULT, 1995, p. 262). Portanto, o entendimento da vida como obra de arte, e o mesmo podendo ser repensado como docência podendo ser construída como arte, como diz Loponte (2005). O entendimento de uma docência não ideal, ou salvadora, traduz-se na pluralidade de docências criadas, dispostas e propostas nas escritas que foram analisadas. A polifonia dos escritos nos excertos dos licenciandos permite o entendimento da docência contemporânea, dos discursos que a atravessam, das rupturas, tessituras e bricolagem que as promovem. Pensar a docência artista, conforme Loponte, é dispor-se a problematizar educação e docência, pensando na potência desses aspectos:

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesma e com o mundo. (LOPONTE, 2013, p. 38).

Ao ler nos *blogs* as escritas de si docentes dos licenciandos - seja em memoriais, relatos, depoimentos ou imagens -, percebi que em alguns desses havia escritas que se permitiam o rasgo, que traziam em si, mesmo que de forma tímida, palavras e conceitos que eram como um embrião dessa docência, que entendo aqui, sob as leituras feitas em Loponte (2013), como docência artista. Separei excertos que traziam em si esses vestígios e com eles tracei as análises, como por exemplo, esse que traz a questão do “pensar”:

Com relação ao subprojeto destaquei algumas afirmações que considero importantes por acreditar que irão somar de maneira positiva na minha formação profissional, são elas: **para o professor conseguir transformar o seu modo de ensinar ele deve pensar**. O que? Como? E porque vai ensinar, além disso, durante a prática pedagógica o professor deve estar constantemente planejando executando e avaliando suas práticas de ensino, quanto a avaliação, essa deve ser processual, sistemática e continuada, focando sempre aprendizagem do aluno. (A. M. F. G., 2011, grifos meus).

Desde o início desta dissertação, abordo a importância que o conceito de problematização traz, que é o próprio princípio da filosofia, o movimento de pensar o pensamento (VEIGA-NETO, 2014). Para mim, tanto no caso desta dissertação, quanto no caso da docência artista, o pensar é o movimento propulsor da mudança, da transformação, da invenção, da ruptura, da quebra. Quando o docente se dispõe a pensar - não aquele pensar relacionado à busca por uma verdade ou por uma idealização, mas o pensar relacionado ao cuidado de si, que permite a constituição cotidiana de si docente possibilitando seu aprimoramento, sua possibilidade transgressiva, seu cuidado -, ele possibilita que esse mesmo movimento possa ser vivido por seus alunos. Aceita, aqui, a condição de que não há um só movimento de ensino, mas múltiplos, bem como a mesma possibilidade nos atravessamentos que podem ser causados nos relacionamentos estabelecidos na maquinaria escolar.

Recortei, também, excertos que falavam sobre o processo de cuidado do docente e da necessidade de criar critérios que trariam a sua transformação, como o que segue:

O professor deve avaliar, também, o próprio processo de ensino realizado na aula. Dessa forma, **ao analisar seu próprio trabalho o professor adquire critérios e elementos para introduzir mudanças em sua atividade docente e melhorar, assim, a sua prática pedagógica**. Vale ressaltar, por fim, que a avaliação diagnóstica não tem como função classificar os alunos. Sua função é, antes, a de servir para que o professor possa planejar a ação didática a ser desenvolvida em sua classe de alfabetização. (V. M. P., 2010, grifos meus).

É importante observar que mesmo esse excerto falando sobre analisar seu próprio trabalho, ele difere da visão dialética que se utiliza de um olhar sobre a teoria e sobre a prática em busca de uma docência idealizada ou de um modo de ser docente que se utiliza da reflexão quase como de uma confissão. Também não é uma análise que faz com que o docente melhore para que possa exercer de forma consciente sua docência e, assim, transformar-se. É uma docência que busca critérios não dados, que servirão para a análise de si, promovendo o cuidado de si docente - por isso, entendo como uma possibilidade de docência artista. No próximo excerto, junto ao processo de análise, vem a palavra “transformação”:

Aprendi durante esse período em que fiz parte do grupo PIBID e estive em contato com as crianças da Escola M. que ser professor é sempre estar inovando, refletindo, modificando-se e questionando-se sobre a sua própria prática docente em favor do processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois **um bom professor é aquele que está sempre em transformação**, renovando e procurando outras maneiras e estratégias de garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno evolua em seu processo. (E. P. A. - pibidiana, 2010, grifos meus).

Nesse excerto, é possível ver palavras como “inovando”, “refletindo”, “estratégias”, “desenvolvimento” e “habilidades”, que nos remetem a uma docência de caráter mais pedagógico ou epistemológico, como a apresentada no primeiro item deste capítulo. Por outro lado, mesmo apresentando essas características, trouxe este recorte por causa da frase “um bom professor é aquele que está sempre em transformação”. Tal frase pode ser vista como uma frase idealista, ou dona de uma verdade dada, mas também pode ser vista como em relação ao processo de pensar já falado no primeiro excerto deste subitem e do cuidado de si.

O cuidado de si remete ao contínuo exercício de olhar para si e esse exercício produz o movimento do pensar direcionando as próximas ações que produzirão o cuidado contínuo e a constituição de si como obra de arte (FOUCAULT, 1985). Portanto, transformação é uma palavra ou ação importante para uma docência artista, a meu ver. Docência, em relação à arte, à vida como obra de arte, é dispor-se a pensar o pensamento, é compor em fragmentos, é rasgar verdades constituídas e engessadas e propor-se a transformações contínuas, como afirma Loponte, metamorfoses infinitas:

O si é um trabalho ininterrupto de metamorfoses infinitas [...] A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, e é, sim, permanente, ininterrupta. Não há listagem de ‘competências a serem alcançadas’ que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser um ‘boa professora’ que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e este é um processo demorado, que acontece lentamente. (LOPONTE, 2005, p. 96).

No excerto a seguir, o entendimento de docência na escrita de si de um pibidiano retrata resquícios dessa arte em relação à leitura:

Mestre com a leitura é um sedutor, um tentador. Mestre ensina e dança. **Ensinar a pensar é ensinar a bailar com: o silêncio da leitura, a atenção, a humildade da leitura, a paixão da leitura.** A delicadeza e a lentidão da leitura abre a leitura. Mestre da leitura. Iniciador aos segredos da leitura. **Ele sai mais de si mesmos.** Mais novo do que antes. Mais removido que antes. **Mais arejado.** Mais surripiado por um vento leve. Mais inseguro. Mais delicado. Mais frágil. **Mais quebradiço.** Cheio de nova vontade. **Cheio de novo fluir. Cheio de nova contra-vontade. Cheio de novo contra-fluir.** (sem ident., 2015, grifos meus).

A possibilidade de uma docência que se ultrapassa, que se permite metamorfosear, que se areja, também está nos excertos recortados nos *blogs* e que trazem à tona entendimentos sobre a docência contemporânea. A possibilidade de uma transfiguração da docência, não com o intuito de idealizá-la, nem de colocá-la no patamar de uma verdade a ser buscada, mas uma docência que se produz e se movimenta, como indica Carvalho (2014, p. 84):

[...] É no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas estratégias voltadas para a formação, no espaço no qual ele exerce força maior – na sala de aula, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento, exemplos frágeis, mas palpáveis – que pode surgir o acontecimento transgressivo-criador, pois nestes espaços, mesmo que menores, o educador ainda possui uma certa propriedade de reconhecimento.

A docência, no entendimento de suas microrrelações, nas micro-histórias produzidas por educadores infames nas salas de aula, nas conversas informais nas salas de professores, na produção de relatórios anuais, nas pesquisas realizadas por docentes ou licenciandos, se faz e perfaz continuamente, ininterruptamente. E, mesmo capturados pela maquinaria institucional e pelos processos de subjetivação que nos ultrapassam - pois seria uma tolice se pensássemos que não vivenciamos isso -, a condição de cuidado de si nos permite a possibilidade do rasgo, da ruptura; mesmo que em pequenas partes, mesmo com alguns devires, mesmo que isoladas, mas possíveis. Esse entendimento de docência artista permite, também, que possibilitemos aos alunos a vivência do cuidado de si, à medida que a disciplinarização, o controle e a busca da verdade não são mais nosso foco no processo da relação escolar. Inspiração na arte para uma relação docente, como é possível verificar no excerto a seguir:

Ensinar é um pouco música, devido às inúmeras vezes que o professor necessita repetir uma explicação, é também um pouco de poesia, porque precisa inebriar os pensamentos dos alunos e produzir em cada um deles a vontade de se expressar e impor sua identidade nas suas próprias ideias. **O bom professor não é aquele que aponta os caminhos a serem trilhados, mas aquele que provoca, desafia o aluno a desbravar os próprios caminhos.**

Ensinar é um processo que tem inúmeros pequenos truques, e cada qual conserva um truque diferente de qualquer outro professor, desde que seja eficiente e correlacionado de alguma maneira com a natureza do processo de aprendizagem. A aprendizagem deve ser ativa, por isso, a importância das vivências de estágio, na formação dos acadêmicos de Pedagogia. Para uma aprendizagem eficiente, o aprendiz devia estar interessado nos conteúdos a aprender e sentir prazer na atividade da aprendizagem.

Portanto, **um professor necessita aprender a didática, fator que propicia os princípios para orientar a aprendizagem com segurança e eficácia, dando ao professor suporte na sua prática de ensinar, educar e aprender.**

Contudo, a vida é caracterizada pelas contínuas e constantes decisões, o professor é aquele que decide, e estas são de sua responsabilidade, mas que sempre acabaram

gerando influência sobre o seu aluno, escolher o que ensinar, é uma atitude crítica para o professor, neste sentido o PIBID, só tem a somar na vida de nós bolsistas por oportunizar na prática, toda a relação dos acadêmicos com o espaço escolar, nos ensina a aprender como ensinar, e assim, sermos profissionais engajados com a profissão de professor, com certeza despertando a “boniteza” de ser professor (a). (L. A. P., 2012, grifos meus).

Quando o docente escolhe o cuidado de si como constituição de si e percebe a relação com seu aluno na mesma ótica, percebe que: “[...] O cuidado remete, tanto quem educa quanto quem é educado, para um extravasamento pedagógico”. (CARVALHO, 2014, p. 92). Portanto, a mudança da perspectiva de si docente acaba borrando as margens de sua ação pedagógica, espalhando seu entendimento nas relações que estabelece com seus pares, seus alunos, consigo. Isso é evidenciado no excerto que é destacado a seguir:

Cada instante que vivi com os alunos na sala de aula, cada leitura realizada, cada registro feito por mim me ajudaram a ampliar horizontes e a perceber a docência com outros olhos, olhos de quem quer fazer a diferença! (A. B. R. B., 2012).

Saber-se docente, docente artista, escritor de si artista, que cria aulas e relações, inspirado:

Aula preparação leva a inspiração, ela é ensaiada, **assim movimenta-se os momentos de inspiração**. O foco deste preparo é centrar e curar a matéria da qual tratamos. No nosso caso no Pibid no presente projeto é a escrita. Aula é como um cubo espaço – temporal. Guattari (1987). (sem ident. - pibidiana, 2015, grifos meus).

Problematizar uma docência para além das concepções de verdade que a pressupõem é permitir que a pesquisa em educação, no caso, na docência, possa se configurar como um espaço de transbordo, de transformação, de invenção. Nada de uma verdade dada, ou idealizada, pois “[...] Não estou em busca de novos totens para a educação”. (CARVALHO, 2014, p. 27), nada de resultados verdadeiros ou estabelecidos, nada de certezas.

O que compartilho neste capítulo da dissertação, voltado às análises, são análises engendradas a partir das escritas feitas por licenciandos de pedagogia do programa PIBID e expostas em *blogs*, recortadas por mim, alinhavadas com o conceito de cuidado de si, costuradas como escritas de si e bricoladas sobre a base da docência nas perspectivas em que se apresentaram como sentidos de docência preponderantes, a partir de um recorte espaço-temporal e de uma base conceitual, na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, impulsionada por uma inspiração na genealogia foucaultiana, teve o intuito de apresentar os recortes das escritas docentes encontradas nos *blogs* do PIBID, em um determinado tempo histórico e local, e problematizá-las para que possamos fazer um exercício filosófico - que é a provocação do pensar, do pensar o pensamento. Por isso, uma dissertação no campo da Educação e na linha de pesquisa da Filosofia da Educação, pode contribuir com a pesquisa acerca da docência, pesquisa em Educação. Para Veiga-Neto (2014, p. 19), “[...] se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas”.

Buscar o referencial teórico em Foucault é se aventurar a ver o que não está dado a partir do que se apresenta, como quando lemos nos excertos a necessidade dos licenciandos em escreverem sobre seu posicionamento crítico de qual deveria ser a atuação dos docentes com seus alunos e, se caso estivessem atuando, o que fariam, numa perspectiva que julga, mas que traz em si toda uma problematização possível da ótica salvadora tão firmemente marcada por uma formação pastoral que viveram e entenderam como verdade.

Pesquisar a docência, mais especificamente o discurso docente na contemporaneidade, é compreender - desde docente que sou - que sou ultrapassada, bem como todos os docentes, por processos de subjetivação. Como argumenta Gallo (2014, p. 37), “[...] quero dizer, admitir que não somos senhores de nossas práticas, que não somos nós quem as decide, mas que nos cabe entrar e tentar manter-nos dentro delas, já é avançar de forma ética”. Destituir de identidade ou de idealização esta dissertação promove um respiro, no sentido de que não tem como resultado a busca de uma verdade, como, por exemplo, “a docência brasileira é assim”, ou “assim escrevem de si os licenciandos participantes do programa PIBID”. Também não se trata de um julgamento ou idealização no que tange à possibilidade de entendermos que não há a docência certa ou a errada, a que merece ser buscada ou desenvolvida e a que deve ser apagada. Trata, sim, de problematizar as escritas de si docente, de licenciandos do programa PIBID, recortadas de *blogs* construídos por eles mesmos, para que possamos movimentar nosso pensamento sobre a docência na contemporaneidade.

O resultado das análises evidenciou três sentidos de docência que puderam ser vistos nas escritas nos *blogs*. O primeiro, e com mais recorrência, com características pedagógicas ou epistemológicas e que trazem palavras-conceitos como teoria, prática, reflexão, aplicabilidade, experimentação. O segundo, com características mais políticas, com um tom

crítico que impunha palavras-conceito como conscientização, diálogo, qualidade, bem como todas as “tu deves”, o docente deve ser, fazer, agir... E, o terceiro, numa perspectiva de docência artista, em que as palavras-conceito giram em torno de criação, transformação, invenção de si.

Qual, então, o discurso da docência na contemporaneidade? Sobre o que os docentes escrevem de si? Como os licenciandos entendem a docência neste espaço-tempo? O entendimento que trago nesta dissertação é que não há uma resposta, e, sim, múltiplas. O discurso contemporâneo sobre a docência produz-se na interface desses três sentidos, possibilitando a que vejamos que é múltiplo, polifônico e alocal.

Não podemos dizer que é um discurso generalizado, visto que “[...] Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 99). No entanto, posso dizer que, a partir da minha pesquisa e de minhas leituras, a constituição da docência contemporânea, escrita nos *blogs* do PIBID por licenciandos, no recorte espaço-temporal 2010-2015, apresenta os três sentidos, descritos e analisados nesta dissertação. O que não significa que daqui a dez anos não possamos ter a inserção de outros sentidos neste mesmo cenário, ou até a retirada de alguns que aqui se observaram.

Entender que a pesquisa em educação possa promover um espaço de transbordo, de transfiguração é permitir-se ver a docência nesse mesmo aspecto. Afinal, “[...] É quando o educador se abre ao inesperado, ao inclassificável, ao irredutível, ao divergente, ao imponderável, ao desvio da linha-limite” (CARVALHO, 2014, p. 114), que a invenção de si e da docência se efetuam. Não há fórmulas, nem “[...] competências a serem alcançadas” que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser uma “boa professora” que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e este é um processo demorado, que acontece lentamente. “Uma docência artista se basearia nessa característica que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante”. (LOPONTE, 2003, p. 79). Pesquisar a docência, e fazer isso com a possibilidade de entendimento dos processos subjetivos que a ultrapassam através da escrita de si na perspectiva do cuidado de si, foi meu grande aprendizado. A partir deste estudo, seguirei investigando, de variadas formas, os modos de constituição das docências contemporâneas, aberta a teorizações e materiais empíricos sintonizados com as demandas do tempo presente.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.
- AQUINO, Julio Groppa; Ó, Jorge Ramos do. 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.
- BERNARDES, Marina Gomes de Paiva. **Inventariando a produção do "aluno-problema": a queixa escolar em questão**. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-100822/pt-br.php>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- BONILLA, Maria Helena; HALMANN, Adriane. **Reflexão entre professores em blogs: passos para novas educações**. Adaptado de HALMANN, Adriane L. Reflexão entre professores em blogs: aspectos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES. **Novo Regulamento do PIBID**. Portaria Capes nº 96, 18 de jul. 2013.
- CAPES, DEB/CAPES. **Relatório de gestão PIBID**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. 1. ed. Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 65-91.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e a sua prática**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ENGELBERG, Marcel Francis D'Angio. **A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-162524/pt-br.php>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade, 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza Albuquerque. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza Albuquerque. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A vontade de saber. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A Ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade e Política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. Manoel da Motta (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GALLO, Sílvio. Foucault (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-261.

GARCIA, Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Revista Currículo sem fronteiras**, Pelotas: UFPEL, v. 2, n. 2, p. 53-78, 2002.

GATTI, Bernardete. Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. Tradução de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

GUEDES, Juliane Regina Martins de Almeida. **Entre o diário virtual e o diário de classe: traços de identidade profissional de professores na blogosfera.** 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Mídia e Conhecimento, Grupo de Pesquisa: Mídia e Conhecimento. Itajaí, SC, 2009.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. **Professores conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede.** 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2010.

HABEYCHE, Candice Campos. **Comunicação, informação e conhecimento: uma (re)leitura dos weblogs educacionais/profissionais do Portal do Professor.** 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUC/RS, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação e Realidade.** Faculdade de Educação/UFRGS. v. 29, n.1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

LEVISCHI, Beatriz. Blogs ampliam o espaço educacional de professores e alunos com possibilidade de partilhar informações de forma criativa e prazerosa. **Revista Educação.** Editora Segmento, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/119/artigo234111-1.asp>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Revista Pro-posições.** v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. **Revista Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003.

_____. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6346/000484287.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação.

Revista Teias, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Revista Pro-posições**, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2014.

MARINHO, Simão Pedro. **Blog na educação & Manual Básico do Blogger**. 3. ed. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

MÁXIMO, Maria Elisa. **Blogs**: o eu encena, o eu em rede. Cotidiano, performance e reciprocidade nas redes sócio-técnicas. 2006. 283 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre a hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.

NIETZSCHE, Friederich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (Obra original publicada em 1887).

_____. **A gaia ciência**. Tradução de Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2013. (Obra original publicada em 1881-1887).

ORTEGA, Francisco. Dobra, re-dobra, des-dobra. In: _____. **A amizade e estética da existência em Michel Foucault**. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 31-63.

PRANGE, Ana Paula Lobão. **Da literatura aos blogs**: um passeio pelo território da escrita de si. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2003.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300015>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

QUINTANA, Mário. **Espelho mágico**. São Paulo: Globo, 2006.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 26, n. 1, 2001.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação 2: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. 1. ed. Caxias do Sul: Educus, 2013.

_____. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In: SCHULER, Betina, MATOS, Sônia Regina da Luz, CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Caderno de notas 6: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, DOISA, 2014. (Coleção Escrileituras). p. 69-123.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise anarqueológica. **Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 403-418, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 20 maio 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. In: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. (Org.). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 17-32.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault & A Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.