

DISCURSOS, MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

DISCOURSES, SUBJECTIVATION PROCESSES AND TEACHING EXPERIENCES IN THE PEDAGOGICAL DEVICE OF INITIATION TO TEACHING

DISCURSOS, MODOS DE SUBJETIVACIÓN Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Magno Clery Palma Santos¹, Marlécio Maknamara²

Resumo

Objetivou-se analisar o funcionamento do dispositivo de iniciação à docência na produção de discursos, subjetividades e os efeitos para a experiência da supervisão pibidiana de Biologia. Foram consultados documentos produzidos por supervisores/as, sob a análise do discurso. Produziram-se discursos da aprendizagem pelo uso de práticas experimentais de laboratório; da incerteza; dos métodos de trabalho; do aperfeiçoamento docente. As subjetividades requereram tipos de profissionais heroicos/as, guerreiros/as, superadores/as de dificuldades e não-cômodos. O dispositivo criou uma racionalidade que não fortalece condutas contrárias ao que foi instituído, exerceu a função de selecionar e ensinar o que os sujeitos devem praticar e dizer para se reconhecerem como docentes supervisores/as e a experiência pedagógica não foi operacionalizada como algo inusitado e transformativo.

Palavras-chave: Dispositivo; Discursos; Experiência; Docência.

Abstract

The objective was to analyze the devices' operation of initiation to teaching in the discourse and subjectivities production, and the effects on the supervision experience of the Biology. Documents produced by supervisors, under discourse analysis, were consulted. The learning discourses were produced by using experimental laboratory practices; uncertainty; working methods; teaching improvement. Supervisory subjectivities demanded types of professionals who were heroic, warriors, able to overcome difficulties, and non-conformists. The rationality created by the device does not strengthen the contrary acts of what was established, it operated by selecting and teaching what the subjects should practice and say to recognize themselves as teaching supervisors, and the experience was not more rationalized as something unusual and transformative.

Keywords: Device; Discourses; Experience; Teaching.

¹ Doutor em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, BA - Brasil. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, BA - Brasil. **E-mail:** msantos@uesb.edu.br

² Doutor em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG - Brasil. Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB - Brasil. **E-mail:** maknamaravilhas@gmail.com

Resumen

El objetivo fue analizar el funcionamiento del dispositivo de iniciación a la docencia en la producción de discursos, subjetividades y los efectos en la experiencia de supervisión del Pibid de Biología. Se consultaron los documentos elaborados por los supervisores, sometidos al análisis del discurso. Los discursos de aprendizaje fueron producidos mediante el uso de prácticas experimentales de laboratorio; de incertidumbre; métodos de trabajo; mejoramiento del desempeño de los docentes. Las subjetividades supervisoras requerían tipos de profesionales heroicos/as, guerreros/as, superadores de dificultades e inconformistas. La racionalidad creada por el dispositivo no fortalece conductas contrarias a lo establecido cumplió la función de seleccionar y enseñar lo que los sujetos debían practicar y decir para reconocerse como docentes supervisores/as y la experiencia pedagógica no fue operada como algo inusual y transformativo.

Palabras clave: Dispositivo; Discursos; Experiencia; Docencia.

1 Introdução

Nesta pesquisa, discutimos a produção de discursos e de subjetividades docentes pelo PIBID³, entendido aqui como um dispositivo que atua nas experiências da supervisão⁴. Argumentamos que as ações pibidianas medeiam a produção de sujeitos docentes em uma experiência formatada para assujeitar pelo acúmulo do que foi feito no campo formativo, tal como pela sua reprodução nos espaços escolares. Para isso, discursos pedagógicos são acomodados com a intenção de produzir subjetividades relacionadas com a função de selecionar e “ensinar” o que os sujeitos devem praticar e dizer para se reconhecerem como docentes supervisores/as. Neste artigo, entende-se que “nenhum sujeito pedagógico existe fora ou antes de um discurso que a ele corresponda, de um discurso que o posicione como indivíduo assujeitado a esse mesmo discurso” (Maknamara, 2024, p. 3).

Os dispositivos são instrumentos discursivos e não discursivos (Fischer, 2002) que se constituem como “qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, controlar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (Agamben, 2009, p. 13). Nesta seara, discursos pedagógicos tomam forma no seu funcionamento, assim, eles normalizam como os indivíduos devem se posicionar, além de proporem “formas dos indivíduos experienciar o mundo e neles se experimentarem” (Garcia, 2006, p. 104).

³ O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), busca incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizar o magistério e promover a melhoria da qualidade da educação básica. É constituído por Bolsistas de Iniciação à Docência (discentes das licenciaturas), Supervisores/as (professores da Educação Básica) e Coordenadores/as de Área (docentes das universidades). (Brasil, 2007).

⁴ A supervisão é uma atividade em que professores/as das escolas parceiras das universidades atuam como colaboradores nas demandas do Pibid (Brasil, 2007). Podem coorientar bolsistas em leituras, produções teóricas, recepção nas escolas, leitura e discussão de textos.

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1268

Tal cenário é propício ao PIBID e a sua relação com discentes, professores/as da educação básica e do ensino superior ao fazê-los seguir um caminho, conduzi-los ao longo das atividades profissionais e da graduação. Essa conexão com a noção de governo é pautada pela leitura de Foucault (2008), sendo possível nomear o Pibid como dispositivo pedagógico de iniciação à docência, uma aposta teórica baseada na noção discursiva pedagógica dos dispositivos.

As noções de dispositivo relacionadas aos discursos pedagógicos em ação podem ser visualizadas em diferentes frentes de pesquisas. O dispositivo da infantilidade opera como técnico e histórico e implicado “em linhas de forças de poder-saber, em linhas de objetivação, [...] de ruptura, de fissura, de fratura, que são aquelas que nos permitem distinguir o que somos, o que já não somos, e o que vamos sendo enquanto "sujeitos-infantis" (Corazza, 2004, p. 47). A mídia recorre ao dispositivo da maternidade “[...] para produzir maternidades e sujeitos-mãe (e de que forma isso se constitui igualmente como um elemento mesmo do dispositivo)” (Marcello, 2003, p. 12).

Por sua via, o dispositivo pedagógico da nordestinidade atua ensinando não somente “o que supostamente constitui a nordestinidade, o que é preciso para ser visto como nordestino, mas também ensina a cada um/uma o que é ser nordestino em sua individualidade” (Maknamara, 2011, p. 70). Já o dispositivo avaliativo, com linhas de ação que se vincula a formas de disciplinarização escolar, implica mutuamente saber e poder, determinando como os corpos e os saberes escolares foram definidos em favor da sociedade moderna (Tamayo *et al.*, 2020).

Os dispositivos têm como objetivo a disposição de algo em determinados processos, isto é, atualizar e reinterpretar práticas. Ao serem acionados enquanto elementos condutores da prática docente, por exemplo, estabelecem uma possível rede entre “os discursos, as instituições, as organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas e enunciados científicos” (Foucault, 2015, p. 364). São elementos que buscam responder a uma urgência em determinado momento histórico, agindo como um tipo de formação (Foucault, 2015). Nesse sentido, ele atua como uma máquina produtora de sujeitos.

Na tentativa de responder às necessidades da valorização do campo da formação docente, o Ministério da Educação criou o PIBID, programa instituído para prestar “atenção especial à formação dos futuros professores” (Brasil, 2007a, p. 1). Para isso, foi preciso criar um campo de visibilidades com sujeitos próprios aos seus interesses, estratégia possível com a produção de subjetividades baseada no governo dos indivíduos. A subjetividade é necessária para que existam sujeitos, ou seja, é um modo de vida, de relação com o mundo, com outros indivíduos, com o que lhes acontece ao longo do tempo (Garcia, 2006; Paraíso, 2006).

A produção de subjetividades envolve os processos de subjetivação ou modos de subjetivações⁵ que são utilizados para referendar a ideia de que os sujeitos não são fixos e essencializados. Pelo contrário, existem determinadas formas de ser sujeito, posições de sujeitos pautadas em subjetividades produzidas no interior de certas práticas discursivas ou não discursivas (Kroetz; Ferraro, 2019). O PIBID se constitui como dispositivo pedagógico de iniciação à docência e está implicado em processos de subjetivação para que indivíduos façam o exercício de experienciar os modos de ser docente perante as verdades instituídas pelos discursos pedagógicos em ação nesse dispositivo.

Neste artigo, o processo de produção de subjetividades decorre de sua atuação nas experiências da supervisão, dessa forma ele governa o que se entende por experiências e promove a emergência de sujeitos próprios a sua continuidade no campo da formação docente. Nas experiências, as subjetividades docentes podem ser produzidas, conforme pontua Oliveira (2015), no entanto, podem ser experiências fixas, materiais ou transformativas que surgem das imprevisibilidades.

Nesse contexto da formação docente, Dias (2014), assentada nos estudos de Foucault, aponta que a investigação com a experiência amplia o sentido da formação, com isso, ela ultrapassa o senso comum, como ato de dar forma ao sentido de uma experiência modificadora de si. Para isso, é preciso evitar as naturalizações e partir para os deslocamentos, tal como para as transformações na caminhada formativa. Dias (2014, p. 416) ainda defende a busca pela formação-experiência, ou seja, aquela que “se opõe a lógicas capacitadoras e pedagogizantes que formam produzindo verdades únicas e explicações que reduzem a relação com os saberes, os fazeres, as coisas”.

Diante do contexto apresentado, questionamos quais discursos e subjetividades são produzidas pelas ações do PIBID e de que modo mobilizam a experiência da supervisão? Objetivamos analisar o funcionamento do dispositivo de iniciação à docência na produção de discursos, subjetividades e os efeitos para a experiência da supervisão pibidiana de Biologia, na UESB campus de Vitória da Conquista-BA. Os próximos tópicos, 1.1, 1.2 e 1.3 descrevem com maior densidade os conceitos de dispositivo e experiências, como referenciais para este artigo.

1.1 O dispositivo e a sua atualização nas experiências do PIBID

O conceito de “dispositivo” foi introduzido por Foucault nos anos 1970, para os estudos que envolvem a genealogia do sujeito moderno, nele fica evidente o desenvolvimento das

⁵ A pesquisadora Maria Regina Prata (2005) indica que a ideia de produção da subjetividade pode ser enriquecida pela noção de subjetivação, [...] a qual vem sempre precedida das palavras “formas”, “modos”, “processos”, que apontam que a subjetivação nunca está acabada, mas se constitui como um processo contínuo. Esse processo “embora tortuoso e inacabado, concorre para transformar um indivíduo em um tipo particular de sujeito, um sujeito de determinado tipo, capaz de relacionar-se consigo a partir de posições específicas” (Maknamara, 2022, p. 405).

técnicas de poder direcionadas aos indivíduos. Desde então, o termo encontra-se disseminado ao longo da sua obra, designado como dispositivos disciplinares, de saber e de poder, da loucura, do internamento, de verdade, da sexualidade e de outros (Corazza, 2004). Para Foucault (2015, p. 364), dispositivo refere “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos”.

A ação dos dispositivos desdobra-se na produção de sujeitos em função dos processos de subjetivação. Assim sendo, dirige-se para “a relação entre os indivíduos como seres vivos e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder” (Agamben, 2009, p. 32). Essa relação dar vida aos sujeitos, isto é, ela atua nas subjetivações para produzir tipos que resultam “da relação e, por assim dizer, do corpo-a-corpo entre os vivos e os dispositivos” (Agamben, 2009, p. 28).

Nesse sentido, o Pibid é considerado por Maknamara (2020a, p. 144) como território privilegiado de atualização do “dispositivo pedagógico da iniciação à docência”. Em sua atualização, concorre “por meio de uma tecnologia de fetichização da iniciação à docência, fundamental para redefinir o aceitável e o desejável quanto a escolas, docência e formação em nossos dias” (Maknamara, 2020a, p. 144). Segundo o referido autor, é um mecanismo que promove a positivação do programa e, consideramos que a sua estratégia é atuar nas experiências formativas para tornar-se o exemplo a ser seguido. Desse modo, abordaremos nos próximos tópicos os conceitos de experiências, com vistas a demonstrar as disputas em torno da temática e as contribuições para a nossa investigação.

1.2 Experiência natural: experimento, consciência, transmissão e formação docente

Assim como o dispositivo, a experiência assume o lugar de protagonismo conceitual neste artigo, uma vez que pode ser conceituada em um primeiro arranjo com a abordagem que parte de um sujeito natural, consciente ao que vê, com intenções específicas, que busca a essência das coisas, em seguida, volta às experiências vividas e as compartilha (Bicudo, 1994). Esse sentido, pode ser encontrado nos dispositivos em uma tentativa de conexão com a formação docente, focalizada do ponto de vista daquilo que o sujeito é capaz de fazer a si mesmo. No bojo dessa discussão, a experiência implica em partilha coletiva, a vivência do indivíduo e um “referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (Josso, 2002, p. 35).

Na proposição da experiência formativa é fundamental que o indivíduo tenha a noção de consciência histórica, de seu tempo e de sua condição social (Passeggi, 2011). Essa consciência provém de saberes oriundos da realidade, de uma experiência vivida. Assim, com base em princípios da hermenêutica, a experiência deve ser “compreendida a partir de si própria e não de critérios que lhes são estranhos” (Passeggi, 2011, p. 149). Desse modo, a temática

situa-se “no contexto imediato das tradições, que por sua vez se amplia em círculos cada vez mais amplos para se estender à totalidade histórica, até atingir um conhecimento histórico universal” (Passeggi, 2011, p. 149).

A universalização do conhecimento é um dos pontos defendidos nesse tópico sobre a experiência e que contribui para relacionar a temática com o sujeito consciente da sua experiência, que pode agir fundamentando-se na essência das coisas ou no significado atribuído ao mundo. Neste tipo de força, as experiências podem ser “interpretadas a partir de um estoque de conhecimentos que temos à disposição e que ao mesmo tempo serve para determinar a antecipação das coisas que estão por vir (Castro, 2017, p. 44)⁶.

As referidas reflexões teóricas podem ser ampliadas para além do entendimento que a experiência é um bem material vivida pelo sujeito que pensa, vive uma experiência e a transmite. Ao emergir em sentidos diferentes para a temática, partimos do pressuposto que foi preciso entender a possibilidade de outros sujeitos com a modernidade, eles são imprevisíveis e heterogêneos (Pires, 2014). Assim, não podem ser precisados a ponto de ouvir/ler acerca de uma experiência e apenas reproduzi-la. Desse modo, o conceito de experiência se afasta da ideia prescritiva, autoritária e assegurada antecipadamente, para um caminho da aventura, da abertura, da inquietude e sempre em produção (Larrosa, 2017).

1.3 *Experiência: intensidade, discursividade, imprevisibilidade*

Em conceituação alternativa, nosso movimento perpassa por princípios de desnaturalização e de generalização da condição existente, exercitando outro modo de olhar, que não desconsidera o já produzido por outras áreas, adentra à disputa evitando “as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (Paraíso, 2014, p. 28). É um tipo de discussão alinhada ao pensamento pós-crítico, com a ampliação das categorias de análise, em que a verdade é criada quando há uma luta por exclusão e autorização dos discursos. Com isso, notadamente, o sujeito se constitui como efeito das linguagens, dos processos de subjetivação, dos discursos e das relações de poder-saber (Paraíso, 2014).

As investigações em um dispositivo e com esse viés, entendem que os sujeitos não são condições de possibilidades da experiência, “é a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundava em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (Foucault, 2006, p. 262). Pela experiência é possível compreender esse processo subjetivo, “pelo qual se obtém a constituição de um sujeito” (Foucault, 2006, p. 262), requerendo dele a ocupação em diferentes lugares e com formas diversificadas. Tal ponto de vista foi rechaçado pela ciência

⁶ A dissertação, com enfoque fenomenológico, discute a temática curricular baseando-se nos conceitos de “experiência, mundo da vida, estoque de conhecimentos, e situação biográfica determinada – estudados por Schutz” (Castro, 2017, p. 8).

tradicional, a qual tenta universalizar o sujeito, objetivar a experiência e considerá-la um experimento (Larrosa, 2014).

As experiências são imprevisíveis e fogem daquilo que é dado previamente, são ruptura e novidade, não têm uma sucessão de instantes no tempo, são uma descontinuidade, um imprevisto que não se “subordina à dimensão da linguagem, tampouco se reduz a um estado de coisas” (Almeida, 2013, p. 54). Nesse sentido, a “experiência não é o acontecimento, mas o que nos atravessa, é efeito de passagem, de travessia, de fluxo” (Ribeiro, 2006, p. 29). Ela “não emerge do sujeito, ele [...] não precede à experiência, mas se produz nela” (Ribeiro, 2006, p. 29), e, “ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento” as experiências são diferentes (Larrosa, 2011, p. 360).

É um processo discursivo, singular, que não pode ser controlado, uma vez que é novidade, imprevisão, extraordinário, “não é uma palavra da qual possamos prescindir, [...] é uma forma de se falar sobre o acontecido, de estabelecer diferença e similaridade, de postular conhecimento que é ‘inatacável’” (Scott, 1998, p. 324). Um sentido que desvia da afirmativa, sujeito experiente, e que trilha a problematização sujeito da experiência, constituído “nela”, único, diferente, não parecido com a forma anterior. Os discursos em dispositivos tentam criar verdades, dar forma a tipos de sujeitos, fazendo-os seguros de si, no entanto, existem acontecimentos que requerem um gesto de interrupção, o “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] suspender o automatismo da ação” (Larrosa, 2014, p. 18).

1.4 Nas experiências pedagógicas a formação e a transformação

As discussões apontadas no último tópico, podem ser conectadas com a formação docente, uma vez que pode transformar o indivíduo em sujeitos. Esse processo, ou seja, o que passa, toca, desfalece o sujeito, o dispersa em distintas posições, tem na transformação a possibilidade de produção. A substância que se apresenta aos seus olhos, o ser humano, é aquele em produção, formado ou transformado pelo que acontece e que configura posicionamentos. “Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (Larrosa, 2014, p. 39).

Na formação docente, em uma perspectiva tradicional, formar tem pelo menos duas faces, significando “de um lado, formar e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’, que foi fixado e assegurado de antemão” (Larrosa, 2017, p. 11, grifos do autor). Nesse contexto, a experiência da supervisão pibidiana pode conectar-se à ideia de universalização, à preparação profissional de um tipo de sujeito, fixando o que se entende em ser professor/a.

Para a *formação* *transformação*, seria necessário o mesmo movimento referido por Larrosa sobre “desfamiliarizar as evidências da pedagogia dominante” nesse entendimento, com isso, caminhar em direção contrária à perspectiva de dar forma em função do que preexiste como modelo (Larrosa, 2011, p. 319). Com esse sentido, o Pibid iria trilhar pelos caminhos de “uma formação-experiência [que] se opõe a lógicas capacitadoras e pedagogizantes que formam produzindo verdades únicas e explicações que reduzem a relação com os saberes, os fazeres, as coisas” (Dias, 2014, p. 416).

Nessa investida, “pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática” (Larrosa, 2014, p. 5). Arte, no sentido da abertura, da criação, da recepção, que nos faz ter vontade de falar, de continuar pensando, que faz a vida continuar viva. A formação com esse sentido não decorre de lógicas disciplinares, de ensinamentos pautados no controle de turmas. A ênfase, por exemplo, é na conversa, nas correções mútuas, nos desafios, na escrita de “relatórios em forma de cartas a ets, narrativas ficcionais” (Maknamara, 2020b, p. 28).

Inspirados pelos dizeres de Dias (2014), podemos considerar nesse tópico referencial, que as estratégias nos dispositivos, nas experiências docentes, agenciam a produção de subjetividades atravessadas por discursos pedagógicos. É um mecanismo importante para a sua permanência como programa de destaque na educação e, para isso, as estratégias nos dispositivos criam o seu regime de verdades, propagando e fixando subjetividades. Decorre dessa ação, a disponibilização de tipos de sujeitos para que os indivíduos se enquadrem e performem as suas estratégias.

2 Procedimentos Metodológicos

A caminhada metodológica segue pelos trilhos da pesquisa qualitativa, enfatizando “qualidades, processos e significados” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23), ou como ensina Martins (2010, p. 53), “análise qualitativa na pesquisa como forma de trabalho metodológico”. As estratégias metodológicas nesta classificação são utilizadas “para explorar os campos da educação, tendo por fim influenciar políticas, programas ou práticas” (Gastaldo, 2014, p. 9).

Nossa pesquisa assenta-se no campo pós-crítico, em que pesquisadores/as buscam “examinar o status quo para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais” (Gastaldo, 2014, p. 9-10). O método é tomado “de modo bem mais livre do que o sentido moderno [...], com isso, as teorizações são combinadas com a metodologia, assim

preferimos chamar de produção de informações” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 18, destaque das autoras).

2.1 Os instrumentos para a produção dos dados no dispositivo pedagógico de iniciação à docência

Seguimos os protocolos éticos para contatar a coordenação do PIBID e os sujeitos da pesquisa, os supervisores e as supervisoras⁷. Na produção dos dados, consultamos os relatórios parciais e finais das atividades solicitadas pelo Programa, o diário reflexivo/ensaio do professor e os relatórios de experiências, produzidos por supervisores/as do PIBID de Ciências Biológicas da UESB campus de Vitória da Conquista-BA. Consideramos os referidos documentos como estratégias pibidianas importantes para a produção de verdades e a sua positividade. No lugar de usá-los como contêineres de informações, serão “vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (Flick, 2009, p. 234).

Realizamos a análise do discurso com o mapeamento discursivo, adaptado do trabalho de Ferreira e Traversini (2013), com a classificação dos achados nas leituras dos documentos em subcategorias ou subtópicos. Os discursos foram descritos com foco na produção de subjetividades, para melhor visualização das suas estratégias e posições docentes requeridas. Tomando esse tipo de análise, é possível problematizar o que fez o dispositivo funcionar naquele momento (Foucault, 2015), para a constituição das experiências da supervisão. Com esta análise, demonstramos as formas de condução, de constituição e posições assumidas pelos sujeitos (Fischer, 2001).

3 A experiência na produção de sujeitos heróis, guerreiros, situações prontas, atualização de práticas conhecidas

O funcionamento do dispositivo inicia com a disponibilização de relatórios parciais e finais na supervisão, assinalando a produção de registros, em face da mobilização dos impactos das ações nas escolas, das dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas, das considerações parciais e perspectivas.

Para nós professores, as ações do projeto trouxeram maior vontade de busca e aprimoramento para o desenvolvimento das aulas e dos encontros nas ACs, onde apresentar a escola para os bolsistas, foi ao mesmo tempo lembrar o nosso compromisso com o desenvolvimento deste ambiente de ensino e aprendizagem revisitando os problemas e as propostas do nosso projeto político pedagógico. (Pedro Lucas, relatório final - 2015).

⁷ Os supervisores e supervisoras concordaram com o texto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os nomes são fictícios e indicados pelos referidos sujeitos da pesquisa.

O projeto está sendo enriquecedor também para o supervisor, que pode rever e avaliar a sua didática, aprimorando-a com as ideias para atividades lúdicas. A partir da iniciação do Pibid, o cumprimento das AC's se tornou mais frequente. Outro aspecto que dificultou as atividades foi a ausência de um espaço adequado na escola para as reuniões. Para o supervisor, é também enriquecedor, por permitir um olhar diferenciado e questionador para a sua prática docente, e para o bolsista. (Bianca, relatório parcial - 2014).

[Nos impactos] iniciais a professora supervisora notou que os alunos melhoraram o comportamento com a presença dos bolsistas; essa aproximação da escola com a universidade é revigorante. Houve dificuldades de se cumprir o calendário escolar, devido às paralisações, protestos de funcionários e feriados. Porém, todas as atividades previstas foram realizadas, algumas com adaptações em relação ao tempo estimado. Espera-se que o programa permaneça por mais tempo nesta unidade escolar oportunizando novas aprendizagens. (Ana, relatório final - 2017).

O relatório é um elemento disposto e que produz a subjetividade heroica, requerendo sujeitos que estejam empenhados, com maior vontade de busca, de aprimoramento. Sujeitos que revisitem os problemas e as propostas dos projetos, revejam e avaliem a sua didática, encontrem a revitalização para continuar nas ações pibidianas e escolares. Essas condutas definidas pelo dispositivo fazem com que imprevistos, “como as paralisações dos transportes públicos” (Bianca, relatório parcial – 2014) ou ausência de espaço específico ao trabalho do que foi proposto, direcionem para a aprendizagem, para a ação docente na sala de aula.

Em uma missão com características jesuíticas, eles/as são convocados a estarem atentos à sua prática, às novas aprendizagens, à construção de materiais didáticos e ao reconhecimento da importância do programa para os bolsistas. A força desses elementos no dispositivo está na produção do tipo de sujeito supervisor guerreiro capaz de lutar com as suas forças, de avaliar o processo, de aprender com o cotidiano, dado que é necessário fazer algo para responder ao que lhe foi proposto.

A significação da experiência veiculada nesse momento tem a sua força na relação do sujeito com a realidade, com o que ele aprendeu e que pode ser transmitido: o dispositivo ensina o que deve ser feito, assim, supervisores/as, como aprendizes, repassam aos bolsistas e alunos/as. É o tipo de sujeito consciente do que ocorreu, que narra e predispõe os ditos na possibilidade de resolução de situações cotidianas do ensino, além de partilhar o que aprendeu (Josso, 2002).

A proximidade das falas dispostas nos relatórios torna este recurso potente em especificar o olhar docente. Um espaço em que o discurso pedagogizante acomoda-se na perspectiva do formar pela verdade única, reduzindo as relações entre os saberes, as coisas e os modos de agir (Dias, 2014). O relatório requer respostas sobre o andamento das atividades, as suas justificativas e perspectivas, demonstra que o programa mobiliza esta prática para dar

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1268

forma a sujeitos constituídos e previstos. Desde sempre, aí naturalizados, moldados por essa prática pedagógica que os descreve (Veiga-Neto, 2016, p. 112).

Outro elemento discursivo no dispositivo, o arranjo arquitetônico (estrutural) da demanda por espaço para reuniões ou aulas práticas, contribui para concorrer com a produção da subjetividade superadora de dificuldades. São sujeitos atentos à “falta de sala para reuniões e de recursos tecnológicos para apresentação” (Pedro Lucas, relatório final – 2015) e à “ausência de um espaço adequado na escola para as reuniões” (Bianca, relatório parcial – 2014). Situações superadas com “a disponibilização de uma sala para reuniões na escola” (Pedro Lucas, relatório final – 2015).

As posições disponibilizadas pelos discursos supracitados e os trechos narrativos em que a palavra “experiência” é citada, reforçam a conexão do encontro com o cotidiano. Especificamente, a vivência é útil para a melhoria nas aulas e “a construção de um ambiente escolar mais cativo tanto para o aluno como para o professor (Pedro Lucas, relatório final – 2005)”. Como um experimento ou processo que indica “modos de agir, de posturas, de métodos e técnicas de ensino” (Morais, 2016, p. 163)⁸, uma experiência experimento que permita “o contato com sua futura profissão, conhecendo as dificuldades e possibilidades do educar” (Bianca, relatório parcial – 2014). O contato com a escola expressa a força que o programa investe para conduzir uma formação mediada pelo existente e estabelecida como um modelo (Larrosa, 2011).

Indicar qual ambiente ou local-chave é propício “cativo” ao desenvolvimento das suas atividades é próprio da ação do programa. Ele articula, predispõe um caminho, um contato em que já se sabe que serão encontradas situações, especificamente, caracterizadas como dificuldades, problemas. O contato com o espaço de atuação, no sentido de um experimento, acúmulo do que é vivenciado, em um processo sucessivo e contínuo. Tipo de arranjo que não governa/conduz para a crítica ao dispositivo, uma vez que este não investe nas subjetivações que conduzam a experiência ao que “acontece para recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças” (Paraíso, 2009, p. 290).

Não existem falas de reação contrária ao que foi visto, apenas a descrição e a autenticação da função de governo pelo PIBID, além de indicação da perspectiva de ser sujeito supervisor, das suas condições de existência, de atributos no programa. Essa supervisão é ampliada com o discurso pedagógico da aprendizagem pelo uso de práticas experimentais de laboratório, as quais, com efeitos disciplinares, fazem com que se reconheça a “falta de

⁸ Para este autor, abordar sobre formação é falar das verdades negociadas pela coletividade e também de verdades subjetivas, verdades que dizem quais saberes são necessários para que um sujeito se torne professor, e que dizem como se deve ser o professor que é. Pensamos, que nesse processo subjetivo, os discursos no programa instauram formas de ser professor/a supervisor/a atreladas ao contexto prescritivo e normativo.

materiais nos laboratórios” (Pedro Lucas, relatório final - 2015), ampliada pelo seguinte trecho narrativo:

Considero o Pibid, apesar de não ter necessariamente esse objetivo, como um programa de formação continuada dos docentes (supervisores) e isso foi possível devido a programação e empenho dos coordenadores. Diante disso, sugiro que algumas atividades do Pibid na UESB envolvessem a visitação de laboratórios e o contato com outros professores da universidade a fim de estreitar laços e ter mais esse apoio, principalmente no item da experimentação. (Ana, autoavaliação - 2017).

Este discurso da aprendizagem pelo uso de práticas experimentais de laboratório atravessa a ação docente há muito tempo e faz sugerir “a visitação de laboratórios [...] principalmente no item da experimentação” (Ana, autoavaliação - 2017), enquanto um aspecto central desse discurso. A experimentação “é sempre requisitada para produzir necessidades, situações e sentidos, [...] vem, ao longo dos tempos, sendo entendida como o momento em que se faz ciência, em que se institui um saber importante sobre determinada coisa” (CARDOSO, 2012, p. 15)⁹.

A experiência, como substância em um tubo de ensaio, possui materialidade e pode ser ampliada em função da curiosidade, da ação de pesquisar, a qual incentiva a reflexão. Esse “modo de pensar se daria quando se transforma uma situação de obscuridade, dúvida e conflito em uma situação clara e harmoniosa” (Cardoso, 2012, p. 68). Além disso, a experiência participa da forma/molde que pretende a formação docente, quando produz um sujeito professor “padrão” que povoa nossos pensamentos quando se é questionado “como ‘nos’ pensamos como professores de Ciências e Biologia?” (Bastos, 2020, p. 45).

A sua caracterização é desenhada no que historicamente se definiu como perfil de professor/a, o/a que possui “um olhar diferente sobre a natureza, sabe decifrar o corpo e suas patologias, reconhece, identifica, sistematiza o ambiente, [...] sabe falar palavras difíceis” (Bastos, 2020, p. 45). Diante disso, o discurso das práticas experimentais de laboratório atravessa esse desenho e faz pensar que para ser docente no padrão indicado, a forma/molde tem no bacharelado a sustentação para a licenciatura, “subordinada à detenção de saberes específicos da área de Ciências Biológicas” (Bastos, 2020, p. 46).

A aproximação com o laboratório é uma estratégia que fortalece o tipo de docência prescritiva que o programa investe, pois, no espaço onde os conteúdos podem ser visualizados, conecta-se a experiência com o experimento. São termos intimamente ligados, desde o século

⁹ Em sua tese, a autora sustenta a ideia do dispositivo da experimentação no currículo escolar, o qual arranja arquiteturas, organiza instrumentos, produz o padrão, institui normas, destina condutas, faz aprender diferente, produz sujeitos *Homo experimentalis*. Entram em cena vários discursos, como o experimental, o construtivista, do método ativo, o behaviorista, de progresso pela ciência, os quais trazem enunciações e centralizam a experimentação como conceito evidente nos currículos escolares. (Cardoso, 2012).

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1268

XVIII, e que ponderam a “ideia de consideração ou reflexão sobre eventos observados, de lições adquiridas do passado, [...] como o conhecimento era alcançado por meio de testes e observação” (Scott, 1998, p. 306). Essa relação de testemunho verdadeiro, imediato e autêntico atravessa as práticas pedagógicas, dessa forma, a experiência é produtora de sujeito constituído e não em produção, um devir, um produto discursivo.

O que percebemos com os modos de ser supervisor e supervisor heroico/a, superador/a de dificuldades, guerreiro/a, é a “atualização” de práticas conhecidas com o planejamento de atividades, pelo dispositivo pedagógico de iniciação à docência. Inscrito na relação de poder que envolve a educação, a formação docente na biologia, ele age na positividade das suas estratégias, fazendo os sujeitos acreditarem religiosamente nas suas regras de funcionamento como uma novidade.

Ter estrutura adequada para o desenvolvimento de aulas e a disponibilização do laboratório para aulas práticas são mecanismos requeridos há muito tempo para a relação referida, os quais retornam no processo de subjetivação. Um processo que funciona a contento, “revigorante” (Ana, relatório final – 2017), ou “enriquecedor, por permitir um olhar diferenciado e questionador para a sua prática docente” (Bianca, relatório parcial – 2014).

As práticas têm demonstrado, até o momento, a categorização de um espaço que não produz modos de subjetivação à abertura, à novidade, ao imprevisto, ao que poderia causar estranheza e tocar, transformar sujeitos. Assim, a técnica pode ser acionada para prescrever o que fazer ao demandar sujeito que considera “interessante fazer uma oficina com os bolsistas a fim de esclarecer a estrutura de um plano de aula” (Ana, autoavaliação - 2017). Com isso, a estruturação dos planos focaliza e especifica as atividades a serem desenvolvidas nessa área, a biologia, que “como sabemos é marcada pela essência das coisas” (Vieira, 2020, p. 184).

Tendo em vista as verdades em constituição, diante do que foi apontado neste tópico, o dispositivo pedagógico em discussão produz sujeitos que superam as dificuldades, revêem e avaliam a sua didática, que tornam “o cumprimento das AC’s (Atividades Complementares) mais frequentes” (Bianca, relatório parcial - 2014); fazem menção à estrutura para reuniões, ao uso do laboratório, aprendem e tomam consciência do que ocorreu no cotidiano e encaram toda essa experiência em função de uma realidade pronta para ser descoberta. O referido dispositivo indica como deve ser o mundo, quais conexões devem ser estabelecidas, por exemplo, com as instituições de ensino superior, desse modo, ele promove o que é verdadeiro.

3.1 O dispositivo aprimora, observa e ilumina a sua prática

Na continuidade da atualização, o diário reflexivo/ensaio do professor e o relatório de experiência constituem outros instrumentos, cujo exercício do poder pode ser acionado estrategicamente para o governo da experiência da supervisão, conforme a narração seguinte:

A princípio, estávamos receosos em como seria o desenvolvimento dos bolsistas, pois os mesmos estão cursando o primeiro e o terceiro semestres do curso de licenciatura. Nas apresentações, percebemos que a maioria não se identificava ainda com o trabalho em sala de aula, que estavam conhecendo o curso e se decidindo entre a educação e o laboratório. Mas, nas discussões dos encontros, percebemos que muitos deles são bem participativos e reflexivos em vários temas referentes à educação. (Pedro Lucas, diário – 2018).

O *discurso da incerteza* faz supervisores/as acreditarem na boa-nova como ação do poder pastoral em que docentes acreditam no PIBID como uma boa notícia para a docência e para a escola. Esse discurso traz a atmosfera da dúvida, do receio quanto ao desenvolvimento das atividades com um público de bolsistas que estava “conhecendo o curso e se decidindo entre a educação e o laboratório” (Pedro Lucas, diário – 2018). Não precisa ter dúvida! Se o dispositivo tem a ver “com aquilo que nos tornamos” (Maknamara, 2011, p. 70), logo “percebemos que muitos deles são bem participativos e reflexivos em vários temas referentes à educação” (Pedro Lucas, diário – 2018).

Embora os/as discentes estivessem na primeira metade do curso, e não tivessem “concluído mais de 60% da carga horária regimental” (Brasil, 2018, p. 2), a presença deles/as é bem calculada para que a prática pedagógica seja “aprimorada pela contribuição que os bolsistas trouxeram” (Ana, autoavaliação – 2017). A *temeridade*, que poderia demandar pela limitação, ou que o levasse a viver de outro modo, conduz os sujeitos ao reconhecimento positivo da estratégia do programa, o qual faz perceber a necessidade de aprimorar, de *estar atento*, de continuar interpelando pelo aprimoramento, pela atenção, pelo modelo de avaliação.

O *discurso da avaliação de qualidade* tem como efeitos os investimentos na aprovação, na reprovação, os quais fazem as políticas do Estado circular como metas a serem atingidas pelas escolas. Para atingir esse objetivo, “o professor precisa ser capturado por essa racionalidade que incita a concorrência, para que ensine mais e melhor, pois é através do resultado do trabalho com seus alunos que o índice se coloca em funcionamento” (Klein; Traversini, 2017, p. 47)¹⁰.

Para que o resultado seja atingido, a quantificação da qualidade do trabalho é atravessada pelo *discurso dos métodos de trabalho* – como um instrumental técnico produz modos de organização do trabalho, como desenvolvem o trabalho, observar o tipo de avaliação. Nessa ação, o dispositivo tem feito docentes/supervisores/as que percebem “como o nosso trabalho se organiza; atentos à forma como se trabalha com os alunos para buscar melhor a aprovação” (Pedro Lucas, diário – 2018).

¹⁰ As autoras analisaram a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seu potencial para conduzir as condutas da população escolar. A partir dos estudos foucaultianos entenderam o IDEB como estratégia de governo utilizado pelo Ministério da Educação para mobilizar a população escolar na busca da quantificação da qualidade da educação.

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1268

A estratégia de fazer o *supervisor organizado e atento* ao que é necessário para a aprovação de qualidade, valida as verdades discursivas implicadas no dispositivo, no sentido da neutralidade, da iluminação e da segurança, todas fornecidas pela ciência (Corazza, 2005), e que os afastam da *experiênciatransformação*. Do modo como respondem às demandas, não há novas formas de subjetividades nem escape à totalização dos indivíduos. Elas estão apegadas “aos princípios iluministas que estão na base tanto das coerções que nos escravizam quanto do discurso pedagógico moderno” (Veiga-Neto, 1996, p. 173).

A demanda é pela análise do tipo de avaliação, de aprovação, de atenção e da “forma como se trabalha com os alunos para buscar melhorar a aprovação e se trabalhar com a realidade de cada escola e de cada turma, buscando o desenvolvimento educacional de todos” (Pedro Lucas, diário – 2018). Este é mais um sentido que faz o dispositivo funcionar a contento, ao promover a educação como elemento que atinge todos e, ao mesmo tempo, que cuide da avaliação, dos métodos e das formas de trabalho. Esses modos de subjetivação demonstram a força da estratégia educativa como possibilidade de desenvolvimento educacional da população, conjunto de ações que objetivam a condução para uma cultura que já existe (Veiga-Neto, 2012, p. 275).

As ações do programa são multiplicadas pelo discurso do aperfeiçoamento docente, o qual visa a fazer sujeitos felizes, satisfeitos com a maneira que as suas ações têm sido desenvolvidas. Esse estado em que os sujeitos estão sendo produzidos contribui para sua relevância no campo formativo, como aperfeiçoador da prática.

Atuando no Pibid desde 2014, afastando-me por dois anos para Mestrado, o retorno a ele consolida para mim a possibilidade de aperfeiçoamento da formação docente. Ressalto a minha satisfação pelo modo como têm sido conduzidas as ações do Pibid Biologia, de forma que determinadas decisões tenham sido discutidas e tomadas coletivamente. Tais situações reforçam o caráter coformador do professor supervisor. (Bianca, diário – setembro, outubro de 2018).

Consolidar as suas intenções por meio da *subjetividade aperfeiçoadora* é próprio ao caráter prescritivo e normativo do discurso pedagógico que direciona sujeitos aos cursos de pós-graduação, aos grupos de pesquisa, ou seja, a mudança na profissão fica a cargo da presença do PIBID. Há nesse momento uma ampliação de verdades com a presença do *discurso do aperfeiçoamento docente*, no qual as linhas de força do dispositivo são o retorno a ele, a declaração da sua função, a importância aos bolsistas ID. É preciso estar feliz, pois o retorno ao programa consolida o PIBID como possibilidade de aperfeiçoamento, como aponta a referida professora.

Ao aprimorar e requintar a sua formação, o PIBID serve como modelo de professor moderno destinando “ao aluno um conjunto de verdades criteriosamente selecionadas pelas

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1268

agências de formação e pelo Estado” (Favacho, 2014, p. 61). Diante disso, ele produz modos de subjetivação que formam, moldam e nomeiam o sujeito professor como supervisor/a, com *caráter de identificador*. Ter supervisor/a mestre, *não-cômodos*, que *agem coletivamente*, faz parte de “uma operação de formalização indutiva e dedutiva que faz com que se criem simetrias que autorizam a demarcação do território da educação em categorias que definam sujeito, objeto, didáticas e práticas pedagógicas” (Dias, 2014, p. 417).

Os discursos docentes acionados pelo *dispositivo pedagógico de iniciação à docência*, neste instante, demandaram pela *atualização* de práticas pedagógicas que envolvam a prescrição, a estrutura escolar, a parceria com instituição de ensino superior, o planejamento, o tecnicismo, a experimentação, o laboratório, o aperfeiçoamento docente, a observação. Tais discursos classificam o PIBID como lugar de uma experiência delimitada à reprodução de práticas conhecidas, refinamento da formação, dos métodos de trabalho em sala de aula. Não houve espaço para a supervisão constituidora de *experiências* pedagógicas, como acontecimentos, desse modo, as fronteiras de novas possibilidades de ser (Almeida, 2013).

4 Considerações finais

A nossa investigação não se constituiu como lugar de desmerecimento às declarações do PIBID enquanto um bom programa ou revitalizador da prática docente. Inspirados pelas conceituações foucaultianas, pudemos problematizar a rede discursiva que cruza a experiência da supervisão e torna o PIBID benevolente. Os artefatos analisados serviram para dar conta da produção de subjetividades no dispositivo de iniciação à docência com vistas aos investimentos de práticas que formatam a experiência da supervisão. O referido dispositivo exerceu a função de selecionar e “ensinar” o que os sujeitos devem praticar e dizer para se reconhecerem como docentes supervisores/as.

A prescrição pedagógica foi um efeito dos discursos da aprendizagem em face do uso de práticas experimentais de laboratório; da incerteza; da avaliação de qualidade; dos métodos de trabalho; do aperfeiçoamento docente; da observação da prática. Nestes discursos, o dispositivo multiplicou a sua estratégia de governo, com investimentos no uso do laboratório, na oficina de leitura e na produção de plano de aula, tal como no contato com a instituição de ensino superior.

Uma tecnologia de governo que concorreu para a produção de subjetividades supervisoras que requerem por tipos de profissionais heroicos/as, guerreiros/as, superadores/as de dificuldades, ensaístas, decisivos, temerosos/as, atentos/as, organizados/as e não-cômodos. Eles/as são assujeitados/as ao que deve ser feito para que as atividades ocorram e qual estrutura deve ser selecionada para as reuniões, de modo que aconteçam as melhores aulas.

O programa funcionou como instrumento em que os discursos são articulados, selecionados e tomam corpo em função das respostas a uma urgência, neste caso, a valorização

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1268

da formação de professores/as. Ao operar por esses discursos e realizar tais investimentos, a formação acionada pelo programa trilhou o sentido de dar forma, “uma forma/molde” que especifica o tipo de docente requerido, faz ver quais métodos seriam mais seguros e que poderiam ser repetidos, podendo engessar o que seria novidade.

O PIBID criou uma racionalidade que não fortalece condutas contrárias ao que foi amplamente instituído por ele, validando as verdades discursivas no sentido da neutralidade, da iluminação e da segurança fornecidas pela ciência (Corazza, 2005). A experiência pedagógica não foi operacionalizada do ponto de vista do inusitado e transformativo, o que ocorreu foi uma experiência qualificada como experimento, que pode ser ensinada, compartilhada e repetida por sujeitos/supervisores/as prontos e disponíveis, conscientes dos atos, vigilantes no desenvolvimento das atividades.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009. p. 25-55. Disponível em: https://issuu.com/argoseditora/docs/o_que_e_o_contemporaneo. Acesso em: 27 maio 2020.
- ALMEIDA, Jonas Rangel. (2013). **Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault**. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/jonasrangel.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Por um Ensino de Biologia que se permita escutar a voz dos passarinhos e desenhar o cheiro das árvores. *In*: FERREIRA, Marcia Serra Ferreira *et al.* (org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 43-51.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, V.H.C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 15-22.
- BRASIL. 2007. **Apresentação do Pibid 2007**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 12 abr. 2019.
- BRASIL. 2013. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação – MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. 2018. **Pibid. Editais e Seleções**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 11 abr. 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-OCorpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo experimentalis**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. 2012. 308 f. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Editora Unijuí, Ijuí, RS, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, 7-10 mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329/259>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CASTRO, Maria Narleide de Oliveira. **Planejamento Curricular**: narrativas de professores do ensino médio. 2017, 161 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkPM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 maio 2018.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FAVACHO, André Márcio Picanço. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 5, n. 1, p. 48-71, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6578/2709>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 08 set. 2020.

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

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. O retomo da moral. ética, sexualidade, política. *In*: MOTTA, Manoel Barros (org.). **Ditos e escritos V**. Tradução MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês Autran Dourado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006, p. 295-300. Disponível em:

<https://kupdf.com/downloadFile/5990d538dc0d60b912300d1a>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 407-431.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Conferência proferida por Michel Foucault na Sociedade Francesa de Filosofia, em 27 de maio de 1978. Tradutores independentes. Rio de Janeiro: Lug Editora, 2019. Disponível em

<https://www.dropbox.com/s/rfsgj6bwynvmdlw/O%20que%20%C3%A9%20a%20cr%C3%A9tica%20%28vers%C3%A3o%20final%29.pdf?dl=0>. Acesso em 11 maio 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 188p.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A Pedagogia como dispositivo de subjetivação (leituras, reflexões e desafios). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, RECIFE - PE. **Anais do...** Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife, PE: Bagaço, 2006. p. 103-117.

JOSSO, Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.

KLEIN, Delci Heinle; TRAVERSINI, Clarice Salette. A avaliação de todos e cada um na fórmula do IDEB. **Revista educação em rede**: formação e prática docente. Cachoeirinha, RS, v.6, n.7, 2017. Disponível em:

<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/1260>. Acesso em: 03 set. 2020.

KROETZ, Ketlin; FERRARO, José Luis Schifino. A constituição do sujeito em Michel Foucault a partir da história da sexualidade. **Revista Conhecimento Online**, v.3, p.158-171, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1828/2418>. Acesso em: 28 ag. 2023.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 13 jul. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores** - Escritos sobre experiência [e-book], . Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 139-146.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 151 f. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. Encontros entre pesquisas (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia (RIS)**, Chapecó, SC, v. 3, n. 2, 135-155. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11339/7468>. Acesso em: 16 nov. 2020a.

MAKNAMARA, Marlécio. O que Joana e Janaína têm a ensinar para o Ensino de Biologia. *In: FERREIRA, Marcia Serra Ferreira et al. (org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida***. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020b. p. 27-43.

MAKNAMARA, Marlécio. Rastreamento eticamente indícios da constituição de educadores/as ambientais em narrativas docentes. *In: Maria Inês Petrucci-Rosa, Ana G. Souza Seal, Paola F. G. M. de Oliveira (org.). **Práticas curriculares e narrativas docentes***. Campinas: Pontes, 2022, p. 399-420.

MAKNAMARA, Marlécio. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. **Areté-Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n.37, e24021, jan./jul., 2024. Disponível em:
<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3760/2011>. Acesso em 28 out. 2024.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência**. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MORAIS, Marcelo Bezerra. Foucault e a história da formação de professores de matemática: aproximações e contribuições. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*. 3., 2016. Anais... Vitória, ES: UFES, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5DpC2qycWMjMmpPQUxDdWFTR0E/view>. Acesso em: 15 ago. 2019.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015, 262 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 19 fev. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a05v27n94.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355/5545>. Acesso em 11 nov. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1524.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan. /fev. /mar. /abr., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.10, n.1, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vy83qbL5HHNKdzQj7PXDdJt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RIBEIRO, Cintya Regina. **A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional.** 2006. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCOTT, JOAN W. **A invisibilidade da experiência.** Tradução de Lúcia Haddad. Proj. História, São Paulo, (16), fev. 1998. Disponível em: [file:///D:/Magno%20e%20Carla/Downloads/11183-27274-1-SM%20\(2\).PDF](file:///D:/Magno%20e%20Carla/Downloads/11183-27274-1-SM%20(2).PDF). Acesso em: 19 fev. 2018.

TAMAYO, Carolina; OVIEDO, Derly Johana Martínez; MARTÍNEZ, Sneider Serna; OSORIO, Julián Andrés Arrubla. Cartografiando Experiencias al interior de la escuela rural: profesores de matemática y el dispositivo evaluación. **Ensino Em Re-Vista.** Uberlândia, MG, v.27, n.3, p. 812-837. set./dez./2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54578/28890>. Acesso em: 24 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey, por Anísio Teixeira. In: WESTBROOK, Robert B. *et al.* (org.). **John Dewey.** Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as a experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista 1996. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, jul./dez., 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622/40625>. Acesso em: 02 set. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIEIRA, Eduardo Paiva de Pontes. A Biologia ante a história natural ou Um lugar de Lamarck em Foucault. In: FERREIRA, Marcia Serra Ferreira *et al.* (org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 181-189.

Recebido em março de 2024
Aprovado em outubro de 2024

Revisão gramatical realizada por: Emanuelle Araújo Martins Barros
E-mail: emanuelleletras@yahoo.com.br