



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social

GINALDO CARDOSO DE ARAÚJO

DISPOSITIVO DE INSERÇÃO DOCENTE: a prática como política de verdade na
formação e atuação de professores/as iniciantes na carreira

BELO HORIZONTE - MG
2021

GINALDO CARDOSO DE ARAÚJO

DISPOSITIVO DE INSERÇÃO DOCENTE: a prática como política de verdade na formação e atuação de professores/as iniciantes na carreira

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

BELO HORIZONTE - MG
2021

A663d
T

Araújo, Ginaldo Cardoso de, 1972-
Dispositivo de inserção docente [manuscrito] : a prática como política de verdade na formação e atuação de professores/as iniciantes na carreira / Ginaldo Cardoso de Araújo. - Belo Horizonte, 2021.
229 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: André Márcio Picanço Favacho.

Bibliografia: f. 213-224.

Apêndices: f. 225-229.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.
3. Professores -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 4. Professores -- Prática de ensino -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Teses. 6. Bahia -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Favacho, André Márcio Picanço, 1973-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

DISPOSITIVO DE INSERÇÃO DOCENTE: a prática como política da verdade na formação e atuação de professores iniciantes na carreira

GINALDO CARDOSO DE ARAÚJO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andre Marcio Picanco Favacho - Orientador
UFMG

Prof(a). Marlucy Alves Paraiso
UFMG

Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira
CP-UFMG

Prof(a). Selmo Haroldo de Resende
Universidade Federal de Uberlândia

Prof(a). Sandra Márcia Campos Pereira
UESB

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de abril de 2021.

À minha família,
Por tudo que representa na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese só foi possível porque, ao longo de todo o percurso, pude contar com a colaboração e o apoio de muitas pessoas e instituições. Nesta página, gostaria de externar a MINHA GRATIDÃO a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, fizeram, junto comigo, esta caminhada.

Ao professor André Favacho, meu orientador, pelo acolhimento, comprometimento, cuidado, generosidade intelectual e paciência para orientar um iniciante nos estudos foucaultianos.

À minha família, meu porto seguro! A meu pai Arnaldo e a minha mãe Maria, pelos inúmeros sacrifícios que fizeram para possibilitar educação a mim e a meus irmãos. À Sinay, minha esposa, e ao Luís Arnaldo, meu filho, pela compreensão nas ausências. Aos meus irmãos e irmã, cunhados, cunhadas, sogra e sobrinhos, pela torcida de sempre.

Aos professores Haroldo de Resende e Maria Carolina Caldeira, pela leitura atenta e cuidadosa do texto de qualificação. Os comentários e as sugestões daquele momento foram fundamentais para a continuidade desta pesquisa.

Às professoras Sandra Márcia Pereira, Marlucy Paraíso, Janaína Santos e Silvânia Nascimento, pela disponibilidade em participarem da banca de defesa. Sinto-me honrado em tê-las neste momento tão importante da minha vida profissional.

Aos/Às professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG, pelos momentos de partilha de conhecimentos nas aulas, seminários e cursos; e aos/às funcionários/as, pela delicadeza no trato com os estudantes.

Às professoras Carmem Eiterer, Ana Galvão e Sônia Reis, pela competente coordenação do DINTER UNEB/UFMG.

Aos colegas do DINTER, pelo companheirismo, amizade e as conversas alegres e divertidas nas idas e vindas a/de Belo Horizonte.

Aos colegas da UNEB de Caetité e do Colégio Modelo de Guanambi, pela compreensão nas ausências em determinadas atividades, no período do doutorado.

Aos/Às amigos/as que fiz no Panóptico, pelas ricas e produtivas discussões em nossos encontros sobre Foucault.

À Secretaria Municipal de Educação de Caetité, pelo apoio na realização da pesquisa de campo.

Aos/Às professores/as iniciantes, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as experientes que participaram desta pesquisa, pela participação e colaboração nos grupos de discussão e entrevistas.

Aos amigos Reinaldo, Dani e Darci, pelo apoio em todos os momentos em que solicitei.

À CAPES e à UNEB, pela concessão da bolsa de estudo.

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente, o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro transforma o que eu pensava e transforma o que penso (...). Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010a, p. 289).

RESUMO

As reformas educacionais dos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, no Brasil, produziram um conjunto de políticas públicas voltadas para a formação e o desenvolvimento profissional docente, com a preocupação, entre outras, de induzir e conduzir a inserção de professores na carreira. Em tal contexto, emerge, do ponto de vista desta tese, o *dispositivo de inserção docente*, tomado como objeto de investigação para o presente estudo. Inspirada nas noções de dispositivo, relações de poder e governo de Michel Foucault, esta pesquisa objetiva analisar a constituição e o funcionamento do *dispositivo de inserção docente*, considerando as relações entre saber, poder, verdade e governo nele imbricadas. Visa, sobretudo, saber como se dão as relações de poder que constituem o/a professor/a iniciante na carreira. Para tanto, dois itinerários foram percorridos: o primeiro consistiu no mapeamento de documentos oficiais que regulamentam as políticas públicas destinadas à formação profissional de professores/as, tanto no âmbito nacional como no âmbito local, a saber, o Município de Caetité, no Estado da Bahia; o segundo itinerário buscou reunir um conjunto de falas de professores/as iniciantes, professores/as experientes e coordenadores/as pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Caetité que atuam em escolas de Ensino Fundamental II, coletadas durante a realização de grupos de discussão, entrevistas e participação do pesquisador em encontros de planejamento e formação. A análise da materialidade empírica evidenciou que a prática, mais precisamente a prática docente, é a complexa política de verdade que move um jogo de disputas e embates em torno da docência contemporânea no *dispositivo de inserção docente*. Nesse jogo, o dispositivo aciona um conjunto de táticas com uma diversidade de técnicas e procedimentos para fazer funcionar normas, regras, princípios, valores e atitudes docentes como manifestação do verdadeiro na condução de professores/as nos anos iniciais da carreira. No *dispositivo de inserção docente*, a prática docente revelou-se múltipla, dinâmica e maleável: ora é lugar, espaço de trabalho, formação e qualificação profissional, ora é objeto, instrumento, fonte de estudo e reflexão, ora é ação, intervenção, modo e maneira de fazer algo real e subjetivo. Desse modo, a prática em geral e a prática docente constituem a linha central de saber-poder do *dispositivo de inserção docente*, produzindo um conjunto de princípios-verdades para o governo do/a professor/a no início e ao longo de sua carreira, capazes de conduzi-lo/la à constituição de uma *prática multifacetada* de docência, ao mesmo tempo em que confabula a figura do *profissional habilitado* para governar os sujeitos escolares por meio das aprendizagens demandadas pela sociedade neoliberal atual.

Palavras-chave: Professor/a iniciante. Dispositivo. Saber-poder. Formação profissional. Prática. Prática docente.

ABSTRACT

The educational reforms of the late 1990s and early 2000s, in Brazil, produced a set of public policies aimed at teacher training and professional development, with the concern, among others, of inducing and leading the insertion of teachers in their careers. In such context, emerges, from the point of view of this thesis, *the teaching insertion device*, taken as an object of investigation for the present study. Inspired by Michel Foucault's notions of device, power relations and government, this research aims to analyze the constitution and functioning of the teaching insertion device, considering the relations between knowledge, power, truth and government imbricated in it. It aims, above all, to know how the power relations that constitute the beginning teacher in the career take place. To this end, two itineraries were followed: the first consisted of mapping official documents that regulate public policies aimed at the professional training of teachers, both nationally and locally, namely the municipality of Caetité, in the State of Bahia; the second itinerary sought to gather a set of speeches by beginning teachers, experienced teachers and pedagogical coordinators of the Municipal Education Network who work in Elementary Schools II, in the municipal education network of Caetité, collected during discussion groups, interviews and participation of the researcher in planning and training meetings. The analysis of empirical materiality showed that practice, more precisely teaching practice, is the complex politics of truth that moves a game of disputes and struggles around contemporary teaching in the teaching insertion device. In this game, the device triggers a set of tactics with a variety of techniques and procedures to make working norms, rules, principles, values and teaching attitudes work as a manifestation of the true conduct of teachers in the early years of their careers. In the teaching insertion device, teaching practice proved to be multiple, dynamic and malleable. Sometimes it is a local, work space, training and professional qualification; sometimes it is an object, instrument, source of study and reflection; sometimes it is action, intervention, form and way of doing something real and subjective. In this way, the practice in general and teaching practice constitute the central line of knowledge-power of the teaching insertion device, producing a set of truth-principles for the government of the teacher at the beginning and throughout his career, capable of leading the teacher to the constitution of a multifaceted practice of teaching at the same time that it confabulates the figure of the skilled professional to govern school subjects through the learning required by the current neoliberal society.

Keywords: Beginning teacher. Device. Know-power. Professional qualification. Practice. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Materialidade empírica da pesquisa: documentos legais.....	38
Quadro 2 - Quantitativo de Escolas da Rede Municipal de Ensino – Caetité/BA – 2020.....	41
Quadro 3 - Número de matrículas na Rede Municipal de Educação de Caetité – 2020.....	42
Quadro 4 - Quantitativo de Profissionais da Educação Caetité/BA – 2020.....	42
Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	45
Quadro 6 - Organização dos encontros coletivos de AC (Fundamental II).....	147
Quadro 7 - Quantitativo de bolsas Pibid e Residência Pedagógica – 2019.....	157
Quadro 8 - Sujeitos envolvidos no Pibid e Residência Pedagógica.....	158
Quadro 9 - Dimensões e competências específicas da ação docente.....	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Território de Identidade do Sertão Produtivo – Bahia.....	40
Figura 2 – Movimentos da profissionalização docente (segunda metade do século XIX e século XX).....	77
Figura 3 – Composição do dispositivo de inserção docente	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: UMA REDE METODOLÓGICA DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA	27
2.1 A genealogia foucaultiana: breves ponderações	31
2.2 Itinerários da pesquisa	36
3 DO DISPOSITIVO DE PROFISSIONALIZAÇÃO AO DISPOSITIVO DE INSERÇÃO DOCENTE: SABERES E PODERES EM MOVIMENTO	48
3.1 Sobre a noção de dispositivo	49
3.2 Sobre as condições de possibilidade para a emergência do dispositivo de inserção docente: o dispositivo de profissionalização	55
3.2.1 <i>A profissionalização para um saber-ensinar</i>	56
3.2.2 <i>A profissionalização científico-pedagógica</i>	60
3.2.3 <i>A profissionalização técnico-científica</i>	62
3.2.4 <i>A profissionalização político-pedagógica</i>	66
3.2.5 <i>Tensões na/da profissionalização docente</i>	70
3.3 O dispositivo de inserção docente	78
4 ENTRE O VISÍVEL E O DIZÍVEL: O/A PROFISSIONAL-APRENDIZ, AS LACUNAS E OS SABERES DA INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA	86
4.1 A chegada à profissão docente	88
4.2 Professor/a iniciante: um/a profissional-aprendiz	96
4.3 Um lugar de lacunas	107
4.4 Os saberes da inserção profissional na docência	116
5 SOBRE OS MODOS DE OPERAR A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: RELAÇÕES DE PODER E GOVERNO DAS CONDUTAS	128
5.1 “A escola massacra os novatos”: a tática de desestabilização	133
5.2 “A escola é uma segunda faculdade”: a tática de recomposição do corpo	141
5.2.1 <i>A técnica de acompanhamento</i>	142
5.2.2 <i>A técnica de responsabilização</i>	150
5.3. Entre a escola e a universidade: a tática de fortalecimento e legitimação da prática	153
6 A PRÁTICA DOCENTE COMO POLÍTICA DE VERDADE: “A INVENÇÃO” DO PROFISSIONAL HABILIDOSO PARA A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA	165
6.1 Uma prática multifacetada	167
6.1.1 <i>O princípio da contextualização pedagógica</i>	171

6.1.2 <i>O princípio da investigação reflexiva</i>	177
6.1.3 <i>O princípio da inovação didático-pedagógica</i>	182
6.1.4 <i>O princípio do engajamento social</i>	187
6.2 Um profissional habilidoso no palco da docência contemporânea	192
DESDOBRAMENTOS FINAIS	204
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	225

1 INTRODUÇÃO

*Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não
conhecia, e que instantaneamente reconheço*
(LISPECTOR, 1998, p. 176).

Talvez Clarice Lispector não tenha imaginado o percurso de uma pesquisa quando escreveu, em *A paixão segundo G. H.* (1998), o enigmático fragmento transcrito acima. Tomo-o emprestado e dele farei uma leitura própria para dizer, logo na introdução desta tese, o quanto a ação *do buscar*, nesta pesquisa de doutorado, foi importante para mim. Cada etapa desse processo me possibilitou um conhecimento sobre um modo de fazer pesquisa que até então eu não tinha experimentado na minha trajetória acadêmico-profissional. E, assim, à medida que eu me dispunha a estranhar, suspeitar, perguntar e buscar, fui me destituindo de umas verdades e me constituindo a partir de outras: como problematiza Foucault (1984, p. 13), “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”. Em meio, então, a muitos descaminhos e deslocamentos, sistematizo nesta tese o percurso e a análise dos achados da investigação que realizei nos últimos quatro anos de doutorado acerca da *inserção profissional de professores/as iniciantes na docência*.

Um processo de pesquisa (e penso que quase tudo na nossa vida) está imbricado à ação de escolher, de selecionar. Dessa maneira, a opção pelo doutorado, além de muitas escolhas de ordem pessoal, exigiu-me a escolha de um objeto para estudo, assim como a escolha de como e a partir de quais caminhos eu deveria estudá-lo. Considero importante partilhar com o/a leitor/a as razões para a seleção do objeto aqui investigado e do referencial teórico-analítico que sustenta este estudo para demonstrar que nossas escolhas estão implicadas com as questões e as inquietações que movem a nossa vida.

Não vou apresentar um início, um começo ou uma sequência de situações para responder por que escolhi a inserção profissional na carreira docente como objeto de uma investigação de doutorado. Prefiro descrever alguns fragmentos ou recortes de minha trajetória profissional que considero como condições de possibilidade para a definição deste objeto de estudo. Assim, destaco dois fragmentos que me inquietaram/inquietam no percurso de minhas atividades profissionais e que, de alguma forma, estão imbricados com o tema desta tese. Na verdade, trago um pouco de mim para justificar os porquês da escolha do objeto desta investigação.

O primeiro fragmento que recortei de minha trajetória profissional que me faz pensar sobre a inserção profissional de professores/as iniciantes é uma cena do período em que atuei como coordenador pedagógico (1999-2004) e como vice-diretor (2000-2012) de um colégio público, no Município de Guanambi, que fazia parte de um programa¹ de escolas públicas de ensino médio implantado no Estado da Bahia, em 1998, para servir de referência em educação para o Sistema Estadual de Ensino. O preenchimento das vagas para essas escolas (denominadas Colégios Modelo), tanto para o corpo diretivo quanto para os/as professores/as, deu-se por concurso específico. Todos os/as professores/as que começaram a ministrar aulas eram concursados, sendo a maioria deles jovens recém-formados/as, na licenciatura ou no bacharelado. No Colégio de Guanambi, houve, inicialmente, um estranhamento dos pais e da comunidade com relação à equipe de jovens professores/as. Os pais e a comunidade não questionavam propriamente a competência deles/as, mas se, por serem jovens e iniciantes, conseguiriam levar a escola adiante. Assim, o processo de iniciação – dos/as docentes e da escola - deu-se em meio aos conflitos e desafios comuns a toda escola. De um lado, a cobrança dos pais, estudantes e comunidade e, de outro, a insegurança, as aprendizagens necessárias e até o medo de exercer a profissão por parte dos/as jovens professores/as.

Nos primeiros anos de funcionamento dessa escola, dois docentes pediram exoneração do cargo, com a justificativa de que não tinham conseguido se adaptar à profissão. A justificativa de *que eram bacharéis* circulou nas reuniões de professores/as, à época, reforçando a ideia de que os/as professores/as não licenciados, por não terem a formação pedagógica, sentem mais dificuldades na sala de aula. Nas reuniões pedagógicas de planejamento e nos conselhos de classe do Colégio Modelo, os dizeres sobre os modos de ser professor/a iniciante eram recorrentes, constituindo um discurso sobre a profissão docente que circulava naquele espaço, qual seja, o de que a profissão é difícil, marcada por desafios cotidianos para o/a professor/a conseguir a atenção dos/as estudantes para a aprendizagem. Circulava, também, falas do tipo: *não aprendi isso na faculdade*, o que me levava a inferir que esses docentes estavam fazendo um questionamento à formação inicial que tiveram na licenciatura. Segundo eles, no percurso formativo na universidade, aprenderam os conteúdos específicos de sua área de atuação, mas, no exercício da profissão, tinham que usar, na sala de aula, diferentes estratégias de ensino que não tinham aprendido ao longo do curso de formação inicial.

O segundo fragmento que apresento está relacionado à minha atuação docente no

¹ Trata-se do *Programa Colégios Modelo Luís Eduardo Magalhães*. Entre novembro de 1998 e maio de 1999, foram inaugurados 17 Colégios Modelo no Estado da Bahia, obedecendo ao mesmo padrão arquitetônico.

Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Município de Caetité. Como professor do componente curricular *Estágio Supervisionado* e participando de projetos de extensão, frequentemente visito as escolas de educação básica do Município, ora supervisionando estagiários e conversando com os/as professores/as que os recebem em suas turmas, ora ministrando palestras, oficinas ou minicursos para diretores/as e professores/as. Em conversas com os/as docentes e diretores/as dessas escolas, ouvi, muitas vezes, que os/as estagiários e os/as professores/as recém-formados dominam bem os conteúdos das áreas de formação, mas sentem dificuldades na mediação dos conteúdos e na disciplina com os/as estudantes na sala de aula. Em uma dessas conversas, ouvi de uma diretora presente o seguinte dito: “eles não dão conta da sala de aula”,² em referência aos/às estagiários/as e aos/às professores/as recém-formados/as pela universidade. Ao término de sua fala, outros/as diretores/as demonstraram concordância.

Ao refletir sobre o dito da diretora, fui provocado por alguns questionamentos: que sentido ela quis atribuir a “eles não dão conta da sala de aula”? Esse dizer faz parte de um discurso presente nas escolas? Como ele foi se constituindo? Como os/as jovens professores/as estão iniciando na carreira? Que sentidos eles constroem sobre a docência nos anos iniciais da profissão? Minhas andanças profissionais na Educação, transitando entre a universidade e a escola básica, levam-me a inferir que os/as diretores/as falam de um lugar e de uma posição de poder. Ao exercerem o papel de responsáveis pela administração e organização da escola para que o processo pedagógico aconteça, os/diretores/as autorizam algumas práticas e censuram outras. Desse modo, a partir das verdades que orientam as rotinas da instituição e das políticas educativas do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada, os/as diretores/as definem uma referência do que é ser professor/a.

Nesse sentido, desconfio de que, quando os/as professores/as iniciantes na carreira conseguem a “normalidade” da sala de aula e cumprem os ditos estabelecidos pela instituição, eles/as são “aprovados/as” pelo olhar *vigilante* dos/das diretores/as. Portanto, intuo que dar conta da sala de aula, para os/as diretores, seria o ajustamento do/a docente iniciante aos discursos preestabelecidos pela direção das escolas e pelas secretarias de educação acerca da docência; o não ajustamento às práticas estabelecidas seria o sentido do dizer “eles não dão conta da sala de aula”. Nas palavras de Díaz (2012, p. 90), “se seus enunciados estão de acordo com o estabelecido, mantém-se a inclusão. Caso contrário, não é reconhecido como membro, fica de fora”.

² O dizer da diretora se deu em uma reunião com Gestores da Rede Municipal de Educação de Caetité sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas municipais, no ano de 2013.

Por outro lado, acredito que o/a professor/a iniciante, quando chega à escola, quer construir seu referencial de docência, inovar na sua prática pedagógica, mostrar seus modos de ser um/a professor/a iniciante na carreira. Esse/a professor/a se enxerga de diferentes formas e tem diferentes expectativas em relação ao seu processo de inserção profissional. Talvez por isso ele/a não procura seguir os modelos instituídos como caminho para a construção de seu exercício docente, mas busca criar possibilidades de como interagir com os/as estudantes, planejar as metodologias de ensino, a avaliação e o trato com a (in)disciplina na sala de aula. Ao fazer circular outros dizeres e outras práticas sobre a docência, talvez até mais coerentes às necessidades dos/as estudantes, o/a iniciante passa a ser visto e dito na escola de outro modo, tanto pelos/as estudantes quanto pelos/as colegas professores/as. Mas parece que o contrário também ocorre. Ao ser interpelado/a pelas rotinas e burocracias dos sistemas de ensino, pelas orientações da direção e da coordenação pedagógica - postas como as verdades da escola - e pela complexidade da sala de aula, o/a professor/a iniciante pode experimentar uma inserção profissional marcada por tensionamentos, desequilíbrios e contradições.

Nos dois fragmentos apresentados, as constantes enunciações sobre o processo de inserção profissional na carreira docente, que circulam de diferentes modos no contexto educacional, parecem instituir determinadas vontades de verdade no espaço escolar. Parecem desejar, por exemplo, o perfil de um/a professor/a prático/a, isto é, um/a professor/a que disponha de um conjunto de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. O que me pergunto é: seria esse um reflexo das verdades das políticas públicas educacionais implantadas nas últimas décadas, que concebem a formação nessa perspectiva, digamos, prática? Ou seria, ainda, o impacto do modelo de formação baseado na *racionalidade técnica*³ (SCHÖN, 2000) que perdurou durante anos nos cursos de licenciatura?

Ampliando o rol de questionamentos, acrescento: como a noção da prática ganhou tamanha centralidade no discurso pedagógico das últimas décadas? O que querem as políticas educacionais quando defendem a prática na formação e atuação dos/as professores/as? Que noção de prática defendem as faculdades de educação, as políticas públicas e os/as professores/as em seus cotidianos? Parece que a política oficial da Educação, sustentada pela

³ Para Schön (2000, p.15), “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico”.

institucionalização do campo pedagógico, difunde os discursos válidos que servem para orientar os modos como devem ser formados/as e como devem atuar os/as professores/as. Segundo Deacon e Parker (2011, p. 102), “os discursos educacionais institucionalizados não são meios pelos quais deciframos o mundo e disseminamos o conhecimento, mas estão entre os principais procedimentos de sujeição”.

Inquietado pelas provocações mencionadas, uma “inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina” (FOUCAULT, 2004b, p. 8), tomei, então, a inserção profissional de professores/as iniciantes como objeto desta investigação de doutorado. Os/As estudiosos/as que têm se debruçado acerca desse tema, como Cavaco (1995), Marcelo García (1999; 2010), Huberman (2000), Guarnieri (2005), Papi e Martins (2010), Tardif (2014), André, Passos e Almeida (2020), evidenciam que a inserção de professores/as na carreira é uma etapa significativa para a constituição profissional do/a docente. É na inserção profissional que o “professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44), pois mesmo enfrentando problemas que são comuns a todos os/as professores/as na escola, os que estão começando na carreira “experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 123).

De acordo com André, Passos e Almeida (2020), a inserção profissional docente não pode ficar invisibilizada no âmbito das políticas públicas gerais e institucionais, devido “às situações novas que adentram a realidade escolar e que têm exigido aprendizagens dos professores no contexto de trabalho e a busca de alternativas e procedimentos, muitas vezes não conhecidos e experimentados” (ANDRÉ; PASSOS; ALMEIDA, 2020, p. 2). É no período da inserção profissional que, segundo Marcelo García (2010), os/as professores/as fazem a transição de estudantes para docentes, na qual precisam aprender a lidar com um conjunto complexo de situações - conhecer os/as estudantes, o currículo e o ambiente escolar, planejar adequadamente as aulas, desenvolver estratégias de sobrevivência na profissão e construir uma identidade profissional.

Não existe um consenso entre os/as pesquisadores/as que se dedicam ao estudo do tema sobre a duração do período necessário para a inserção profissional efetiva do/a docente na carreira. André (2013, p. 3) esclarece que “muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando”. Marcelo García (1999), por exemplo, assinala que a iniciação profissional

compreende um período de tempo que abarca os primeiros anos da profissão, enquanto Tardif e Raymond (2000) ressaltam que existem duas fases na inserção do/a professor/a na carreira: a primeira, denominada de *exploração*, ocorre do primeiro ao terceiro ano, sendo o momento em que o/a professor/a começa no exercício da docência por meio de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito na escola, experimentando diferentes papéis; a segunda, caracterizada pela *estabilização e consolidação*, vai do terceiro ao sétimo ano e compreende a fase em que o/a docente passa a confiar mais em si mesmo e adquire, também, a confiança dos colegas, estudantes, família e corpo diretivo das escolas.

Huberman (2000), em suas pesquisas sobre o ciclo de vida profissional dos/as professores/as, resalta que os/as docentes apresentam anseios, expectativas, necessidades, satisfação ou insatisfação em variados momentos de suas carreiras. A inserção na profissão, que o autor considera como o período dos três primeiros anos, caracteriza-se por aspectos de sobrevivência, descoberta e exploração. Esse autor destaca, ainda, que o desenvolvimento na profissão não acontece do mesmo modo para todos os/as docentes. Para alguns, esse percurso é tranquilo; para outros, pode acontecer cercado de dúvidas, angústias, conflitos e discontinuidades. Assim, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Considero, neste estudo, que a inserção profissional docente compreende o período dos cinco primeiros anos da carreira, nos quais o/a professor/a exerce a docência em instituições escolares não mais na condição de estudante. A literatura costuma nomear os/as docentes que se encontram nessa situação de *professores/as iniciantes* ou *professores/as principiantes*. “Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4). Para essas autoras, outra referência encontrada nas produções sobre o início da carreira docente é a de *professor/a ingressante*, termo que se refere ao/à professor/a que está assumindo o exercício docente nas escolas, redes e sistemas de ensino, mas que já possui uma experiência docente acumulada de outros contextos de trabalho, ou seja, esse/a professor/a não se encontra, necessariamente, nos seus primeiros anos da carreira. Nesta tese, chamarei de *professores/as iniciantes* os sujeitos aqui investigados que, à época dos grupos de discussão e entrevistas (2018 e 2019, respectivamente), estavam em sua primeira experiência docente em escolas de ensino fundamental II de Caetité, após a conclusão do curso de licenciatura, e com até cinco anos de trabalho, e de *professores/as experientes* aqueles/as com mais de seis anos de exercício da profissão docente.

No Brasil, os estudos sobre professores/as iniciantes começaram a ganhar fôlego nos anos 2000 (CALIL; ANDRÉ, 2016). Assim que fiz a escolha do objeto de estudo desta tese, uma das ações que empreendi foi revisar a literatura sobre o tema, com o objetivo de identificar o que as pesquisas dizem sobre os/as professores/as iniciantes.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴ e do IBICT,⁵ assim como no *website* da Rede de Periódicos da *SciELO*,⁶ no GT 08 - Formação de Professores - das Reuniões da ANPEd⁷ realizadas entre os anos de 2005 e 2017 e nos anais do ENDIPE⁸ de 2006 a 2016⁹, busquei estudos que refletiam sobre os/as professores/as iniciantes na carreira docente, a partir dos descritores “professores/as iniciantes”, “professores/as principiantes” e “inserção profissional docente”. No total, localizei 352 trabalhos sobre o objeto de estudo e, pelo critério da leitura de títulos, selecionei 120 para leitura dos resumos. Desses, 11 foram selecionados para leitura completa e análise, utilizando como critério de seleção os trabalhos que versavam sobre professores/as iniciantes na educação básica, tema que tinha relação com o meu interesse de pesquisa. Durante a leitura dos trabalhos selecionados, busquei identificar o problema de pesquisa, os objetivos, a construção teórico-metodológica, bem como os resultados apresentados. De forma resumida, destaco o que encontrei nessa etapa da pesquisa.

Lima (2014) investigou sete professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, em atuação em uma escola pública do interior do Maranhão. Os achados de sua pesquisa de doutorado apontam que as professoras investigadas, ao ingressarem na profissão, demonstraram insegurança, dificuldades e indagações sobre sua capacidade de ensinar. Para a autora, o desenvolvimento profissional ocorre de maneira contínua no desempenho da atividade docente e da formação, mobilizando os saberes produzidos na formação inicial, as aprendizagens ocorridas na escola e as trocas de experiências com outros/as professores/as.

Os estudos de caso de Simon (2013) e Brasil (2015) e a pesquisa-ação de Ciríaco (2016) também tiveram como sujeitos da pesquisa professores/as iniciantes com até cinco anos de exercício na profissão, na Educação Básica. Os resultados desses estudos apontam para a mesma direção do trabalho de Lima (2014), ou seja, colocam os anos iniciais da

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

⁶ Scientific Electronic Library Online. (Biblioteca eletrônica que reúne um acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros).

⁷ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

⁸ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

⁹ Em todas as consultas, fiz o recorte temporal de 2005 a 2018, considerando que as pesquisas sobre o tema são recentes e que os trabalhos desse período apresentariam resultados mais consistentes.

profissão docente como uma experiência (BRASIL, 2015), marcada por sentimento de insegurança, crises, (in)certezas (LIMA, 2014; SIMON, 2013; CIRÍACO, 2016), que os/as professores/as vivenciam, muitas vezes, de forma singular e interminável (BRASIL, 2015).

Nas pesquisas que investigam os próprios sujeitos professores/as iniciantes e as que se ocupam com as estratégias utilizadas pelas políticas educacionais, verifica-se repetir o caráter de insegurança, crise e tensões que os/as professores/as iniciantes manifestam em sua chegada à profissão. Sendo assim, uma das formas de superar os possíveis traumas do início na profissão são os programas de iniciação à docência, como o Pibid. A pesquisadora Marli André (2018), no trabalho intitulado *Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência*, analisou o processo de inserção profissional de professores/as iniciantes egressos de três programas de iniciação à docência: Pibid, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica, da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos. A hipótese mais abrangente da pesquisa, segundo a autora, era a de que, pelo fato de terem participado de programas de iniciação à docência, esses/as professores/as tivessem um processo menos traumático de ingresso na profissão docente do que aqueles/as que não vivenciaram essas experiências na sua formação inicial. Realmente, os resultados da pesquisa mostraram que os/as docentes iniciantes investigados/as não tiveram um “choque de realidade” ou a fase de sobrevivência, conforme aponta Huberman (2000). O que se encontrou nas respostas foi “uma visão positiva da realidade encontrada nas escolas e um sentimento de autocompetência para lidar com as questões de sala de aula, assim como uma percepção de retorno positivo de seu trabalho com os alunos” (ANDRÉ, 2018, p. 16). Outro dado importante que essa pesquisa revela é que a maioria dos egressos diz que a participação em programas de iniciação à docência facilitou o início do trabalho docente na escola.

Entretanto, os resultados das pesquisas que se ocupam com a maneira como a escola age com os/as professores/as iniciantes tendem a mostrar as relações de poder que incidem sobre eles/as, por parte dos professores/as experientes, da escola e da política educacional maior. Knoblauch (2008) buscou compreender o desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira na Rede de Educação do Município de Curitiba, a partir da seguinte questão: de que modo a escola opera sobre as professoras iniciantes para conformá-las nos seus esquemas de trabalho, interferindo sobre seu *habitus* de origem e de que modo as professoras reagem a tais interferências? A pesquisa foi realizada com cinco professoras oriundas de uma classe social com baixo capital econômico e cultural, em início de carreira, em uma escola da periferia de Curitiba. A autora defendeu a tese de que a instituição escolar opera por intermédio de sua cultura, que engendra

modos de fazer e de pensar no seu cotidiano, socializando aqueles que passam por ela ao longo de toda sua vida profissional.

Paim (2005), em sua tese de doutorado, buscou responder ao seguinte questionamento: como os/as estudantes egressos do curso de História da UNOESC/Chapecó avaliam as experiências vivenciadas na passagem de acadêmicos/as para profissionais? A pesquisa evidenciou muitas tensões entre o eu e o nós nos diferentes espaços e relações vivenciados pelos professores/as nessa transição, mostrando que esse período vai além da ideia de formar professores/as; existe um processo de fazer-se professor/a. Para o autor, esse fazer-se professor/a acontece em meio a um emaranhado de relações que se constituem quando os professores/as se relacionam com os diferentes sujeitos. Na sua visão, é preciso ir além dos modelos idealizados, seja pela legislação oficial, seja pelos projetos dos cursos das licenciaturas.

Tendo como objeto de estudo a inserção na carreira e os processos de socialização envolvidos na constituição da identidade profissional de professores/as iniciantes de Química, Furlan (2012) desenvolveu uma investigação com 14 docentes iniciantes de Química, de 29 escolas de ensino médio do Município de Araraquara/SP. A pesquisa evidenciou que, nos processos de socialização, existe uma cultura instaurada e diferente em cada escola, com alguns aspectos comuns e outros variantes. De acordo com a autora, os/as professores/as investigados demonstraram dificuldades na entrada na profissão, sobretudo porque já existiam saberes e poderes legitimados pela escola, o que exigiu deles/as a elaboração de estratégias para a sua sobrevivência na profissão e a construção da sua identidade profissional.

No que tange aos/às professores/as iniciantes de “sucesso”, é bem pequeno o número de trabalhos destinados a investigá-los/las, como é o caso da pesquisa de Papi (2011), apresentada na Reunião da ANPEd do mesmo ano. A autora investigou a constituição profissional de professoras iniciantes consideradas bem-sucedidas no exercício da profissão, realizando a pesquisa com duas professoras tidas como bem-sucedidas no contexto escolar em que atuavam. Para a autora, os dados da pesquisa permitiram constatar que, infelizmente, considerando a prática como eixo central, o sucesso dessas professoras era resultado do esforço individual delas, ou seja, a capacidade própria de buscar alternativas para alcançar os resultados impostos pelo sistema educacional.

A esta altura, vale a pena deixar algumas notas sobre as tendências de pesquisa que vêm marcando os estudos com professores/as iniciantes fora do Brasil. Nesse sentido, destaco o trabalho de Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), que analisou os temas e as tendências que vêm marcando a pauta dessa discussão. O estudo analisou três edições do *Congresso*

Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, promovido pelo Grupo IDEA, da Universidade de Sevilha, em parceria com outras universidades e instituições latino-americanas, realizadas em Sevilha (junho de 2008), Buenos Aires (fevereiro de 2010) e Santiago do Chile (fevereiro/março de 2012). A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos apresentados nos eventos, elas identificaram oito dimensões que sinalizam as tendências das pesquisas sobre professores/as iniciantes: i) experiências de acompanhamento e formação dos/as iniciantes; ii) construção dos saberes dos/as professores/as iniciantes; iii) saberes de professores/as na formação inicial/estágios; iv) inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente; v) professores/as principiantes em contextos desfavoráveis; vi) professores/as iniciantes e a educação digital; vii) formação de formadores/as dos/as iniciantes; e viii) iniciação à docência e à pesquisa. Dessas dimensões, as que tiveram maior presença entre os estudos referem-se aos saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios e à inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015).

O estudo de Solís Zañartu *et al.* (2016) apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo identificar as dificuldades e os sucessos dos professores/as principiantes (oriundos de seis instituições formadoras no Chile) em estabelecimentos educacionais chilenos. Nessa pesquisa, os/as participantes demonstraram sentir dificuldades relacionadas às seguintes dimensões do desempenho profissional: i) gerenciamento de recursos de aprendizagem diferenciados; ii) interações com outros/as professores/as; iii) inserção institucional; iv) tarefas simultâneas; e v) lidar com os problemas sociais na escola. Esses resultados, segundo os autores, confirmam os de outras pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, sobre as dificuldades que os/as professores/as enfrentam no início de sua vida profissional.

Esses estudos me ajudaram a compreender os esforços que já foram feitos em relação ao tema professores iniciantes e as possibilidades de avanços. De modo geral, observei um crescimento, nos últimos anos, das pesquisas que têm como foco o/a professor/a iniciante, estudando sua profissionalização por meio da formação inicial, da construção de sua identidade, da socialização profissional, das dificuldades e sucessos no começo da profissão e das iniciativas de apoio ao/à docente no início da carreira. Todavia, uma questão não foi problematizada nesses estudos: a noção de prática que movimenta a inserção profissional docente.

Em uma revisão integrativa de literatura que buscou analisar as tendências dos estudos sobre professores/as iniciantes no período de 2000 a 2019, identificando se e como as

produções têm apresentado recomendações para a inserção profissional docente no início da carreira, Almeida *et al.* (2020) também apontaram o aumento significativo de pesquisas, bem como de ações e políticas de apoio ao/a professor/a iniciante, principalmente no período de 2011 a 2019. O estudo mostrou que os trabalhos e as discussões sobre a inserção profissional docente ainda são centrados nos desafios, dificuldades e conflitos experimentados pelos/as professores/as no início da carreira, o que inclui a aprendizagem da docência e os aspectos de socialização profissional. Segundo as autoras, os estudos tratam “de forma muito genérica os processos de aprendizado da docência e das práticas pedagógicas” (ALMEIDA *et al.*, 2020 p. 18), sendo raras as pesquisas que analisam e discutem de forma mais aprofundada o que é específico do início da docência em determinadas áreas e segmentos de ensino.

Como se observa, o estudo de Almeida *et al.* (2020) reforçou alguns pontos que eu já havia identificado sobre as pesquisas acerca dos/as professores/as iniciantes na carreira, como o aumento de trabalhos sobre o tema nos últimos anos e a ausência da problematização acerca da noção da prática docente que envolve os iniciantes na carreira. O estudo ressalta, também, a necessidade de mais pesquisas sobre a inserção profissional de professores/as iniciantes na carreira como forma de problematizar e apresentar mais conhecimentos sobre esse período tão importante na profissão, bem como contribuir para o fortalecimento desse campo de estudos. Daí a importância e a contribuição desta pesquisa para o campo uma vez que busca problematizar a inserção profissional de professores/as iniciantes na carreira com um olhar para o tema pouco explorado nas pesquisas realizadas até aqui: o olhar por meio das lentes foucaultianas.

Feitas as considerações acerca do objeto de investigação desta tese, outra escolha se fez necessária para o desenvolvimento do estudo: o referencial teórico-analítico. Quando apresentei o projeto para a seleção do doutorado, não olhava para a inserção profissional docente com as lentes teóricas de Michel Foucault. Foi no início do curso, nas primeiras conversas com meu orientador e a partir de suas sugestões de leitura, assim como nos seminários da Linha de Pesquisa,¹⁰ que passei a enxergar o meu objeto de pesquisa de outro jeito. Foi um estranhamento no início, pois eu tinha pouquíssimas leituras do referencial foucaultiano. No entanto, o estranhamento e a inquietação me motivaram a buscar uma aproximação com as teorizações do filósofo. Comecei a ler seus textos e, nos diálogos com o meu orientador, percebi que novas teorizações estavam chegando ao meu percurso formativo de pesquisador. E que bom que elas chegaram!

¹⁰ Como discente do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG, sou vinculado à Linha de pesquisa *Currículos, Culturas e Diferença*.

À medida que eu avançava nas leituras de Foucault, percebia que os seus estudos genealógicos poderiam me ajudar a entender as inquietações que me acompanhavam em relação ao objeto desta investigação. Do arsenal foucaultiano, apoiei-me nas noções de *relações de poder, dispositivo e governo* para avançar no estudo do objeto desta tese. Foi, então, que comecei a apostar que, no contexto investigado, havia um dispositivo em franco funcionamento, no qual as relações de poder-saber operavam o governo dos/as professores/as iniciantes na carreira, buscando constituí-los/las de um modo específico na profissão.

No cenário contemporâneo, poucos autores se dedicaram ao estudo de temas tão vastos e complexos quanto Foucault. Seus trabalhos abordam da epistemologia das ciências humanas à constituição do sujeito, problematizando temas como a loucura, a punição, a arte, a política, a sexualidade e a ética, dentre outros. Embora Foucault não tenha se dedicado com muita ênfase às questões da educação, nos últimos anos, seus estudos vêm ocupando importante espaço nas pesquisas do campo da educação, que têm se inspirado em suas ferramentas analíticas para lançar outros olhares e provocações outras sobre as questões da área. Para Veiga-Neto (2014, p. 12), são muitas as possibilidades que o pensamento de Foucault “abre para o exame da Educação, dos saberes pedagógicos e das práticas educacionais, em suas relações imanentes com cada um de nós e com o mundo contemporâneo”.

As investigações empreendidas por Foucault costumam ser divididas em domínios ou eixos pelos especialistas e comentadores de suas obras. Para Veiga-Neto (2014), mesmo com as inconsistências que qualquer classificação apresenta, por conta da complexidade de suas pesquisas, a maior parte dos especialistas cita três eixos dos trabalhos foucaultianos, denominando-os *arqueologia, genealogia e ética*. O primeiro eixo dessas análises - a arqueologia - inicia-se com a publicação do livro *História da loucura*, de 1961, e vai até *A Arqueologia do Saber*, de 1969. Nessa fase, Foucault procurou investigar como os saberes se formam historicamente, demonstrando que não há uma continuidade desses saberes; pelo contrário, eles são descontínuos entre uma época e outra. Para tanto, partiu da análise das práticas e inter-relações discursivas para compreender como os saberes se formulam e se transformam em nossa sociedade.

A partir da aula inaugural no Collège de France, intitulada *A ordem do discurso*, de 1970, Foucault inicia uma transição em suas pesquisas, deslocando suas atenções para o estudo do poder, o que marca o início do segundo eixo de suas investigações – a genealogia. Em *Vigiar e punir* (1975) e *História da Sexualidade 1 – a vontade de saber* (1976), o filósofo se debruça sobre a genealogia que, de modo geral, se preocupa com o aspecto político do

discurso, suas táticas e estratégias para manifestar e produzir poder, vinculando-o a um saber que emerge dessa relação. É uma análise que pretende explicar a existência dos saberes e suas transformações, “situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político” (MACHADO, 2018, p. 10).

O terceiro eixo das pesquisas foucaultianas - a ética - analisa como se dá o governo de si, ou seja, a análise do poder voltado para si. Nos volumes 2 e 3 de *História da Sexualidade – O uso dos prazeres e O cuidado de si*, bem como em grande parte das entrevistas que concedeu, Foucault discorre sobre os processos de produção de subjetividades ou como nos constituímos, historicamente, como sujeitos. Ao investigar a *estética da existência*, o filósofo procura mostrar o processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno.

Desse universo foucaultiano, como já dito, recorri às noções de *relações de poder*, *dispositivo* e *governo* como inspiração para a empreitada analítica desta tese, que se ocupou do estudo da inserção profissional de professores/as na carreira. Como uma prática social, tal inserção constitui, do ponto de vista desta tese, um dispositivo do presente aqui nomeado *dispositivo de inserção docente*. Nesse sentido, o esforço analítico se concentrou em descrever as condições de emergência desse dispositivo, os múltiplos elementos que o compõem, seu objetivo estratégico e sua urgência política, assim como as táticas e técnicas que ele põe em operação para atingir sua finalidade.

A questão central que me mobilizou nesta empreitada foi a seguinte: *como as relações de poder operam a constituição profissional de professores/as no início da carreira e a que urgência política elas buscam responder?* A partir dela, busquei, então, analisar a constituição e o funcionamento do dispositivo de inserção docente, considerando as relações entre saber, poder, verdade e governo nele imbricadas. De modo mais específico, procurei: i) descrever a emergência e a composição do dispositivo de inserção docente; ii) compreender como os/as professores iniciantes são posicionados e o papel que desempenham na ordem da inserção profissional da docência contemporânea; iii) analisar os modos de operar do dispositivo de inserção docente e os efeitos que produzem no governo dos/as professores/as iniciantes na carreira.

Nesse sentido, o argumento geral que busco defender nesta tese é o de que a prática, mais especificamente, a prática docente, constitui a linha central de saber-poder do *dispositivo de inserção docente*, produzindo um conjunto de princípios-verdades para o governo do/a professor/a no início e ao longo de sua carreira, conduzindo-o/a à constituição de uma *prática multifacetada* de docência, ao mesmo tempo em que confabula a figura do *profissional*

habilidoso para governar os sujeitos escolares por meio das aprendizagens demandadas pela sociedade neoliberal atual.

Para descrever o dispositivo de inserção docente e desenvolver o argumento central da tese, organizo-a da seguinte forma: além desta introdução, a tese apresenta mais cinco seções e os desdobramentos finais. A seção 2, intitulada *Itinerários da pesquisa: uma rede metodológica de inspiração foucaultiana*, descreve os caminhos que trilhei e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. A seção 3, *Do dispositivo de profissionalização ao dispositivo de inserção docente: saberes e poderes em movimento*, busca argumentar que a inserção profissional na carreira docente constitui-se como um dispositivo em funcionamento na atualidade. Para tanto, descrevo as condições que possibilitaram a constituição do dispositivo aqui investigado, bem como suas características. Indo adiante, na seção 4, nomeada *Entre o visível e o dizível: o/a profissional-aprendiz, as lacunas e os saberes da inserção profissional na docência*, procuro analisar de que maneira o dispositivo de inserção docente faz ver e faz dizer a inserção profissional de professores/as na carreira, identificando os saberes que são demandados e acionados das combinações entre o visível e o dizível sobre os/as docentes nos primeiros anos de exercício da profissão. A seção 5, *Sobre os modos de operar a inserção na docência: relações de poder e governo das condutas*, propõe-se a descrever o conjunto de táticas, técnicas, procedimentos e ações que o dispositivo de inserção docente aciona no governo dos/as professores/as iniciantes na carreira. Na seção 6, *A prática docente como política de verdade: “a invenção” do profissional habilidoso para a docência contemporânea*, descrevo e analiso os princípios-verdades constituidores de uma *prática multifacetada* e os elementos que compõem a posição demandada do sujeito *profissional habilidoso* para a docência do tempo presente. Fechando a tese, apresento os seus *Desdobramentos finais*.

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: UMA REDE METODOLÓGICA DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA

Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro (FOUCAULT, 2006a, p. 229).

Como organizar os modos de fazer uma pesquisa científica? Qual método e quais procedimentos são mais adequados para o estudo de um determinado objeto? Questões como essas costumam aparecer com certa frequência na vida de um pesquisador desde o momento da escrita de seu projeto de pesquisa. Para aqueles, assim como eu, que tiveram, na graduação, uma formação em pesquisa baseada na chamada “ciência dura” - e com muitas lacunas -, as respostas a esses questionamentos apontariam para um suposto modelo de pesquisa, organizado em várias etapas, as quais, após serem desenvolvidas, garantiriam ao pesquisador os resultados desejados. O modelo, então, seria o responsável pelo rigor acadêmico, pela exatidão e pela verdade, marcas que atestariam o valor e a credibilidade da pesquisa perante o mundo acadêmico e científico. Entretanto, o mundo da pesquisa, assim como todos os outros mundos, não é estático, nem acabado; está em constante movimento.

E, nesse movimento, nos deparamos e interagimos com o outro, somos desafiados e provocados a fazer outras leituras, a lançar outros olhares; somos apresentados a outras perspectivas e possibilidades de feitura de uma pesquisa acadêmica. Esses outros modos de olhar inquietam, provocam desconfiças, seduzem, inspiram e forjam processos de conhecimento que tomam o processo de pesquisar “como um espaço-tempo de formação, de uma possibilidade para novas interlocuções, de oxigenação de perspectivas e de ampliação de relações de pensamento” (De ARAÚJO; CORAZZA, 2018, p. 69). São processos que nos ajudam a problematizar o modo como estamos lidando com nosso objeto de pesquisa, encorajando-nos na composição de itinerários metodológicos que estão sempre em movimento: entram e saem, vão e vêm e se entrecruzam no solo da pesquisa, pois “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17). Desse modo,

quando começamos um trabalho de pesquisa, não sabemos exatamente como vamos fazê-lo, pois, conforme nos ensina Foucault (2010a), essa definição se dá ao longo do processo.

Assim considerando, esta seção se propõe a contar os caminhos percorridos, ou seja, apresentar os itinerários que trilhei no processo do *como fazer*, ou melhor, de como fiz a minha pesquisa de doutorado. Apresento, então, a condução metodológica do estudo, delineando as linhas gerais de uma analítica das relações do poder da inserção profissional na docência, que será desenvolvida nas seções seguintes. Como toda pesquisa “assume uma determinada posição, produzindo uma coordenada, que implica a pesquisa em uma determinada perspectiva” (De ARAÚJO; CORAZZA, 2018, p. 69), esta investigação busca nos estudos foucaultianos as ferramentas inspiradoras para a descrição e a análise do objeto de estudo. Assumo, então, o desafio do aventurar-me na pesquisa acadêmica, ciente de que esse processo envolve o “contrariar a si próprio ou inventar-se numa viagem um tanto perigosa, não tanto por falta de cuidados prévios, mas por desconhecer, *a priori*, o caminho e o ponto de chegada” (FAVACHO, 2010, p. 557).

Não foi uma tarefa fácil, digo de antemão! Em suas pesquisas, Foucault não assumiu uma postura metodológica universal, pois cada uma delas exigiu um novo empreendimento metodológico. É o próprio filósofo quem afirma isso, como demonstra a epígrafe que destaco na abertura desta seção, na qual ele apresenta a invenção e a fabricação de seus próprios instrumentos de pesquisa como estratégia para o desenvolvimento de suas investigações. Nesse sentido, parece que Foucault não quis deixar em seus livros um repertório de noções e de procedimentos metodológicos de como fazer uma pesquisa, mas convites aos leitores para aventurarem-se em novas experiências históricas, em novas possibilidades de fazer acontecer a história. O desafio, portanto, para aqueles que se debruçam sobre a sua “caixa de ferramentas”,¹¹ é utilizar essas peças para maquinar métodos, montar estratégias e procedimentos de pesquisa e de análise de objetos. Mas todo cuidado é pouco nesse empreendimento, como nos alertam Veiga-Neto e Rech (2014, p. 67): “é preciso estar sempre atento à necessária pertinência entre, de um lado, aquilo que se pergunta e se quer estudar e, de outro lado, os recursos conceituais e metodológicos colocados à nossa disposição pelos Estudos Foucaultianos”.

Diante disso, procurei me aproximar das teorizações de Michel Foucault com o intuito de encontrar ponderações, ou mesmo pistas, que me auxiliassem na composição de um

¹¹ Em Ditos e escritos IV, Foucault se refere à teoria como caixa de ferramentas, ressaltando “que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas” (FOUCAULT, 2006a, p. 251).

percurso para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, fui garimpando, nos textos desse autor e nos de seus comentadores/as, nos seminários da Linha de pesquisa e nas reuniões do Grupo de Estudos Panóptico,¹² conceituações que pudessem servir de sustentação para a investigação do objeto de estudo desta tese. Cada texto, cada leitura dos postulados foucaultianos me convidavam a pensar sobre o que eu estou fazendo de mim mesmo, abrindo um “horizonte de possibilidades que, ao invés de se esgotar a cada leitura, se multiplica em sempre novas abordagens” (AYUB, 2014, p. 10). Fui convidado a pensar, a ousar, a reinventar em meus estudos; levado a um ponto em que tudo merecia ser revisto e repensado. No tocante à feitura desta pesquisa, esse rever e repensar aconteceu comigo ao longo de todo o processo.

Em *A poeira e a nuvem*, Foucault (2006a), respondendo a críticos de seus trabalhos, apresenta algumas advertências quanto ao processo de empreendimento de uma pesquisa. Ao abordar, por exemplo, a diferença de procedimento entre a análise de um problema e o estudo de um período, Foucault destaca que duas regras se imporiam aos que gostariam de estudar um período ou uma instituição em um dado momento: “tratamento exaustivo de todo o material e equitativa repartição cronológica do exame” (FOUCAULT, 2006a, p. 326). Mas, para quem quer estudar um problema surgido em um determinado momento, outras regras se apresentam, quais sejam: “escolha do material em função dos dados do problema; focalização da análise sobre os elementos suscetíveis de resolvê-lo. [...] E, portanto, indiferença para com a obrigação de tudo dizer” (FOUCAULT, 2006a, p. 326). Em outro ponto do texto, o filósofo adverte quanto à necessidade de se evitar esquemas críticos preparados de antemão e sinaliza algumas considerações para pesquisas que tratam do estudo de um problema e não de um período: i) fixar os pontos de ancoragem de uma estratégia; ii) inventariar domínios que amparem as escolhas das estratégias e dos procedimentos de pesquisa; iii) determinar os efeitos de retorno que foram produzidos, ou seja, os inconvenientes, as desordens, os prejuízos, as consequências imprevistas e incontroladas. Desse modo, observa Foucault (2006a): “É preciso desmistificar a instância global do real como totalidade a ser restituída” (p. 329). E prossegue: “não há o real do qual se iria ao encontro sob a condição de falar de tudo ou de certas coisas mais *reais* que as outras, e que falharíamos, em benefício de abstrações inconsistentes, se nos restringíssemos a fazer aparecer outros elementos e outras relações” (FOUCAULT, 2006a, p. 329, grifos do autor).

¹² Grupo de Estudos Foucaultianos coordenado pelo Professor Dr. André Márcio Picanço Favacho, docente da FAE/UFMG, orientador desta pesquisa.

Assim, busquei, nesta tese, reunir elementos dos estudos genealógicos de Foucault, aproximando-os de uma proposição de método, para composição de procedimentos, com o objetivo de escarafunchar e esmiuçar a inserção profissional de professores/as na carreira. Prado Filho (2017, p. 312) salienta que “a genealogia do poder de Michel Foucault não é tão delineada nem compõe um corpo coeso, unitário e uniforme de estudos que garantam evidência ao método”. O autor destaca que é preciso reunir elementos dispersos em alguns de seus trabalhos para resgatar aquilo que poderia ser considerado um método, que deve ser uma “estratégia traçada para cada situação específica, em correlação direta com o objeto e o problema de pesquisa, construídos, todos, num mesmo movimento” (PRADO FILHO, 2017, p. 313).

Nessa direção, a genealogia trabalha com a “análise de práticas microfísicas, de relações moleculares e de produção de corpos concretos, proposto como ferramenta e instrumento para o esboço de uma história do presente” (PRADO FILHO, 2017, p. 313). Na leitura de Resende (2016, p. 134), “a genealogia é a própria estratégia operando num aspecto metodológico”, para “diagnosticar e compreender o significado das práticas sociais a partir do seu próprio interior” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 137). Nesses termos, como aplicação metodológica, a genealogia requer atenção para a singularidade dos acontecimentos e as discontinuidades da história; sensibilidade para identificar as táticas e as estratégias móveis, a urgência política e a articulação entre o saber e o poder, a teoria e a prática.

No tocante a esta pesquisa, não concebi a metodologia como um roteiro pré-estabelecido, com as etapas da investigação definidas previamente, mas como um conjunto de procedimentos em movimento, a partir dos quais pesquisador e pesquisa, à medida que caminhassem, iriam construindo o seu trajeto. Nesta tese, considero o método como itinerários provisórios que se constituem tanto como “modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAÍSO, 2014, p. 27), entendendo que “nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88), pois “um método é o caminho que nos leva para um lugar” (Id., p. 84).

Partindo dessas premissas, fui tateando pelo campo da pesquisa, compondo itinerários que me auxiliassem a identificar o dispositivo em funcionamento nas relações de poder que atravessam a inserção de professores/as na carreira docente, problematizando o modo como tal dispositivo opera a produção de saberes e verdades, de corpos individuais e coletivos, de subjetividades e de modos de docência. Para tanto, fez-se necessário, a princípio, uma incursão nos estudos genealógicos de Foucault, em busca de pistas para pensar, organizar e

colocar em ação os procedimentos desta investigação. Apresentarei, então, no primeiro tópico desta seção, elementos da genealogia foucaultiana que serviram de apoio nas itinerâncias que fiz pelo solo da pesquisa para garimpar elementos materiais para a análise do meu objeto de estudo. A descrição dos itinerários da pesquisa constará no segundo tópico da presente seção.

2.1 A genealogia foucaultiana: breves ponderações

O projeto genealógico de Foucault busca problematizar as verdades e sua relação com o poder, contrapondo-se à perspectiva histórica tradicional. Vale ressaltar que, baseado em Foucault (2004a), considero a problematização como um *exercício do pensamento* que busca compreender as condições de possibilidade em que certas dimensões do sujeito foram produzidas nos meandros das relações entre o poder e o saber. Para Revel (2005), Foucault utilizou a noção de problematização do pensamento em oposição radical à história das ideias e à história das mentalidades. De acordo com essa autora, a história das ideias cuida da “análise dos sistemas de representação que subjazem aos discursos e aos comportamentos” e a história das mentalidades, por sua vez, trabalha com a “análise das atitudes e dos esquemas de comportamento”, enquanto a história do pensamento ocupa-se “com a maneira pela qual se constituem problemas para o pensamento e quais estratégias são desenvolvidas para respondê-los” (REVEL, 2005, p. 70), interessando-se, assim, por problematizar objetos, regras de ação ou maneiras de relação de si. Em suma, neste estudo, a problematização é entendida da maneira como Foucault a apresenta em *O Cuidado com a verdade* (2004a), ou seja, é “o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)” (FOUCAULT, 2004a, p. 242).

Desse modo, na abordagem genealógica, “não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 142). Assim entendido, o empreendimento genealógico de Foucault ajuda a pesquisar como o sujeito se constitui nos meandros da história e das relações de poder. Não um sujeito de essência, pronto, possuidor de uma identidade definida, um “ponto de origem a partir do que a verdade e a liberdade se revelam, mas um sujeito fundado no interior mesmo da história e que é, a cada instante, refundado” (PORTOCARRERO, 2011, p. 422). Esse modo de pensar o indivíduo acompanhou-me pelos itinerários desta pesquisa, ajudando-me a problematizar os/as professores/as iniciantes - sujeitos do estudo - e a docência que eles/as praticam na escola.

Permitiu-me, também, ser paciente com o objeto da pesquisa, estar sempre atento aos pequenos mecanismos, aos pequenos detalhes, às pequenas coisas que emergiam no processo de produção e análise das informações de pesquisa, pois a genealogia exige “a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência” (FOUCAULT, 2018, p. 56), tornando vivas, descobertas, visíveis as mais diversas relações de poder em suas batalhas que nunca cessam.

Foucault buscou em Nietzsche a referência para arquitetar o seu projeto genealógico. Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, ele faz um estudo da genealogia nietzschiana, destacando a crítica aos estudos que se pautam pela busca e retorno às origens. Nietzsche, em determinados momentos, denomina a genealogia como história efetiva (*Wirkliche Historie*), distinguindo-a da história tradicional por ela não se apoiar em nenhuma constância, nem na ideia da existência de uma verdade fundamental. A história efetiva, diferente da história tradicional, busca “reintroduzir o descontínuo em nosso ser” (FOUCAULT, 2018, p. 72), faz “ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo” (FOUCAULT, 2018, p. 73), lançando os olhares para o que está próximo, sem a pretensão de mostrar que existe uma essência enterrada ou buscar um segredo escondido no passado.

Suspeitando da metafísica, a genealogia não recorre à origem fixa e universal das coisas, mas se debruça, de forma minuciosa e paciente, sobre a sua singularidade, demorando nas meticulosidades, pois “os objetos e os sujeitos históricos são feitos de múltiplos gomos, da costura às vezes mal feita e aparente, de diferentes temas, enunciados, conceitos, conteúdos, formas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 83). São esses jogos múltiplos que colocam em ação os enfrentamentos entre forças e saberes, produzindo uma história repleta de eventos “circunstanciais, acidentais, eventuais, fortuitos, repetitivos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 83), que não formam um percurso coerente, nem tampouco sinalizam uma continuidade.

De acordo com Albuquerque Júnior (2004), é nesse cenário que os homens lutam pelos seus objetivos, pelos seus desejos, traçam caminhos cada vez mais sofisticados, usam todos os seus saberes para a elaboração de táticas estratégicas para o êxito; entretanto o resultado final é uma incógnita. É o acontecer dessa história em constante movimento, que se reinventa sempre, que o olhar genealógico procura enxergar. Nas palavras de Resende (2020, p. 340), a “genealogia disponibiliza chaves de interpretação histórica das formas e condições políticas em que são produzidos e difundidos os conhecimentos”. É uma história, como nos ensina Foucault, feita de rupturas; e, entre uma ruptura e outra, emergem modos de fazer e de dizer diferentes. Em síntese, o projeto genealógico recusa a pesquisa de origem e, no seu

lugar, postula escutar a história, prestar atenção em seus jogos de força, em suas lutas, pois “a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas síncofes, é o próprio corpo do devir” (FOUCAULT, 2018, p. 61).

Analisando as obras de Nietzsche, especialmente *A genealogia da moral, Humano demasiado humano e A gaia ciência*, Foucault considera que os termos que melhor se aplicam ao objeto da genealogia são *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). A partir das conceituações associadas a esses termos, o filósofo define melhor o empreendimento genealógico e o papel do genealogista, situando a proveniência e a emergência como operadores metodológicos das pesquisas genealógicas.

A proveniência remete à constituição do corpo como “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2018, p. 65), indicando, portanto, o “tronco da raça”, “o antigo pertencimento a um grupo” (FOUCAULT, 2018, p. 61) que atravessa períodos históricos e se apresenta entre nós com outras possibilidades, mas que, de algum modo, traz consigo algumas marcas de sua história. Não se trata de identificar em um indivíduo, uma ideia ou um sentimento os traços gerais que permitem assimilá-los a outros, mas “de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar” (FOUCAULT, 2018, p. 62). Trata-se de entender que a constituição de um objeto representa o resultado do entrecruzamento de uma diversidade de elementos, de uma multiplicidade de forças em jogo que possibilitaram sua existência em um determinado momento histórico.

No contexto desta investigação, considero a proveniência como um campo de forças que produz, no contexto educacional, o/a professor/a iniciante na carreira. Como a proveniência se refere ao corpo, pois “ela se inscreve no sistema nervoso, no humor, no aparelho digestivo” (FOUCAULT, 2018, p. 64), convém analisar as práticas de poder a que é submetido o corpo dos/as professores/as iniciantes na escola. Convém analisar os sentimentos de insegurança, incompletude, incerteza, entre outros, que recaem sobre o/a professor/a iniciante, exigindo dele/a, por exemplo, que vá trabalhar nas escolas mais distantes, que receba as turmas mais indisciplinadas, que cumpra os horários escolares mais fragmentados (o que faz com que eles/as permaneçam mais tempo na escola e em condições desconfortáveis). Também cabe problematizar se esses mecanismos de poder sobre o/a professor/a em início de carreira não resultariam em uma prática docente que visa governar a vida do/a estudante, mediante a regulação de seu corpo para as aprendizagens demandadas pela sociedade contemporânea. É importante, também, buscar compreender como essas práticas se

consolidaram e como o dizer que os/as professores/as iniciantes *não dão conta da sala de aula* chegou a ser dito e, por conseguinte, materializado nos corpos desses/as professores/as.

Assim, a proveniência é “uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (VEIGA-NETO, 2014, p. 59), pois possibilita “desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertos e não invenções” (VEIGA-NETO, 2014, p. 60). Em suma, a genealogia foucaultiana, na análise da proveniência, está “no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2018, p. 65). Pode-se dizer, desse modo, que as forças atravessam e constituem a realidade corpórea, possibilitando a materialização de certas práticas, como a da violência que fazemos ou impomos às coisas. Em outros termos, pode-se dizer que não há força sem corpo e que todo corpo – constituído de forças múltiplas e contraditórias - é um campo, um lugar de batalhas.

Por seu turno, a emergência, no projeto genealógico de Foucault (2018), designa o surgimento; “é o princípio e a lei singular de aparecimento” (p. 65) de um determinado objeto na história. A ideia de emergência se aproxima do princípio da exterioridade, apresentado por Foucault em seus trabalhos anteriores. Enquanto a proveniência trabalha com as várias possibilidades de começos, tentando demarcar os percalços e os acidentes que operaram na constituição de um objeto, a emergência indica o momento em que, em meio a uma multiplicidade de forças, esse objeto emerge, surge em um dado contexto. A emergência, portanto, é aquilo que dá visibilidade a uma disputa entre as forças. Para Foucault (2018, p. 67), “enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento”. Não se pode considerar a emergência em um campo fechado onde se desencadearia uma luta com os adversários em igualdade; ela se produz no interstício e ninguém é responsável por uma emergência, portanto “ninguém pode se autoglorificar por ela” (FOUCAULT, 2018, p. 68).

Nesses termos, o genealogista não tem como objetivo descobrir entidades substanciais, como sujeitos, virtudes ou forças, nem revelar suas relações com outras entidades, mas estudar o “surgimento de um campo de batalha que define e esclarece um espaço. Os sujeitos não preexistem para, em seguida, entrar em combate ou em harmonia [...] os sujeitos emergem em um campo de batalha, e é somente aí que desempenham seus papéis” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 146). Assim, considerando a emergência como uma disputa entre as forças que, no embate, produzem um objeto, é importante compreender que

não se trata de buscar um momento específico na história que determinou o aparecimento desse objeto, mas entender que, no jogo das relações de força em que ele está inserido, criam-se condições de possibilidade histórica e política para o seu aparecimento. Estudar a emergência de um objeto é, então, analisar “a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser confiscadas” (FOUCAULT, 2018, p. 79).

O genealogista cruza a análise das proveniências com a pesquisa das emergências para escrever a *história efetiva*, em uma perspectiva de que tudo está em movimento histórico, de que nada é fixo. Logo, a genealogia “é a própria história efetiva – ou a história do presente -, que possui materialidade na complexa trama entre relações de poder e de saber. E é aí que se encontra a chave para o entendimento de como as verdades são inventadas, produzidas ou forjadas” (FAVACHO, 2010, p. 560). Nessa configuração, “a análise genealógica não busca recorrências, não persegue a unidade dos fatos, não se conforma em situar os eventos no domínio das macroestruturas históricas” (ADORNO, 2006, p. 220), mas escava os detalhes, busca as minúcias na superfície, no exterior, destrinchando, pacientemente, os emaranhados, os fios da meada.

As ponderações aqui apresentadas demonstram que a genealogia envolve todo um modo de pensar e compreender as relações de poder, analisando, historicamente, as condições políticas de produção de discursos, de verdades, de vidas “na sua existência concreta, local” (RESENDE, 2016, p. 134), permitindo “ver onde havia escuridão, [...] poder pensar diferentemente do que acreditamos ser a verdade e a mentira, o êxito e o fracasso, a conquista e a derrota” (ADORNO, 2006, p. 221).

Vem daí a inspiração para o desenho metodológico desta pesquisa, que foi se construindo no decorrer do processo. Para tanto, procurei atentar para os postulados de Foucault, para quem o trabalho genealógico requer “um indispensável demorar-se” (FOUCAULT, 2018, p. 55). É preciso exercitar a paciência para identificar os acontecimentos, espreitando-os naquilo de onde menos se espera, onde se imagina que não exista uma história, como os sentimentos, os instintos e o amor. É necessário apreender o retorno desses acontecimentos, “não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos” (FOUCAULT, 2018, p. 55).

Para tal empreitada, neste estudo, um conjunto de procedimentos tornou-se necessário por me possibilitar mapear rastros, produzir dados e informações no solo da investigação. E essas mesmas informações foram definindo os itinerários a serem percorridos me envolvendo com a pesquisa na ação de pesquisar. Esses procedimentos me permitiram entrar e reentrar, a

qualquer tempo, nos itinerários que foram traçados no decorrer do processo. Procedimentos que funcionaram como fios móveis, estratégicos e políticos; que, em ação, foram produzindo e interligando os itinerários, compondo o desenho metodológico da pesquisa. Na sequência, apresento, então, os procedimentos que me possibilitaram tais deslocamentos, percorrendo os itinerários que compuseram a metodologia de pesquisa para esta tese.

2.2 Itinerários da pesquisa

Uma pesquisa em movimento! Eis a maneira como eu gostaria de apresentar a metodologia deste trabalho. Daí a ideia de nomear *itinerários* o que aqui estou chamando de método. No ir e vir do fazer acontecer os itinerários, a pesquisa movimentou um conjunto de procedimentos, necessários para explorar alguns caminhos e desbravar outros tantos ao longo do percurso de investigação do objeto desta tese. Um percurso que não considero apenas como uma ação do ato de pesquisar, mas também como uma possibilidade de autoformação. Desse modo, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), tive a sensação de que, a partir daquele momento, seguindo as proposições descritas no tópico “metodologia”, a pesquisa deslancharia. Ledo engano! No movimento pelo cenário da pesquisa, percebi, em alguns momentos, a necessidade de mudar de um caminho e trilhar por outro, pois o que eu tinha pensado não estava contribuindo para que pesquisador e pesquisa caminhassem. Era o processo de pesquisa me mostrando que é no caminhar que ela se organiza, que não há caminhos seguros ou estáveis quando se fala em pesquisa, mas um movimento de descontinuidades, de flexibilidades, de incertezas, de desafios; o processo de pesquisa “é o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam [...] é o solo, não ousa dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2006a, p. 230).

Antes de apresentar como fiz a minha pesquisa de doutorado, é importante esclarecer que um procedimento “compõe a possibilidade de uma ação, de um ato [...], produz instâncias de funcionamento” (De ARAUJO; CORAZZA, 2018, p. 73). Dessa forma, os procedimentos não foram traçados; aconteceram no e pelo caminho percorrido. Segundo Paraíso (2014), embora possamos utilizar os procedimentos de pesquisa que já sabemos ou conhecemos e aqueles de nossa própria invenção, “não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam” (PARAÍSO, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva, procurei exercitar o olhar genealógico como ferramenta analítica para esta pesquisa, ciente de que ele implicaria a recusa a certa rigidez metodológica. Explico: na composição dos itinerários percorridos, apropriei-me de alguns procedimentos de outros domínios e procurei configurá-los à perspectiva teórico-metodológica adotada nesta investigação. Percebi, ao longo da caminhada, a necessidade de rever alguns deles e de incluir outros. Isso pode parecer falta de rigor, descuido metodológico, mas não é; pelo contrário, uma pesquisa de inspiração foucaultiana requer muito cuidado e rigor em cada uma de suas etapas. Uma ferramenta metodológica da caixa de Foucault, por mais interessante que possa ser, não serve para toda e qualquer situação. Além disso, é necessário saber manusear as que forem escolhidas. Nesse sentido, é importante estar atento às singularidades do objeto e aos objetivos da investigação, tendo “a sensibilidade de perceber o caráter estratégico, móvel e por isso mesmo político, de uma aplicação metodológica” (PRADO FILHO, 2017, p. 313). Para tanto, é fundamental analisar o objeto na exterioridade de suas práticas, concretas e locais, discursivas e não discursivas.

Pensando assim, procurei organizar procedimentos de pesquisa que permitissem identificar dados e informações, de modo a compor uma materialidade empírica acerca da inserção profissional de professores/as na carreira docente. Para organizar a materialidade empírica desta pesquisa, dois itinerários foram percorridos: o primeiro consistiu no mapeamento e na análise de documentos oficiais; o segundo itinerário buscou reunir um conjunto de falas de professores/as iniciantes, professores/as experientes e coordenadores/as pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Caetité que atuam em escolas de Ensino Fundamental II, mediante a realização de grupos de discussão e entrevistas e a participação do pesquisador em reuniões de planejamento pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e encontros de formação.

Quanto ao primeiro itinerário, o movimento se deu em direção ao estudo de documentos oficiais que regulamentam as políticas públicas destinadas à formação profissional de professores/as, com o objetivo de analisar o ordenamento discursivo desses documentos sobre os/as professores/as iniciantes na carreira. Mas com quais documentos trabalhar especificamente? Para resolver esse problema, fiz um levantamento dos documentos legais sobre a formação profissional de professores que passaram a vigorar no Brasil a partir dos anos 1990. De posse desse levantamento, utilizei como critério de seleção os textos legais que, de alguma forma, tratam da inserção de professores/as iniciantes na carreira. Busquei documentos no âmbito nacional e no âmbito local - o Município de Caetité, no Estado da Bahia.

Como os discursos produzem subjetividades em complexas e microrrelações de poder, minha pretensão na análise dos documentos foi compreender quais são as práticas preconizadas pela legislação para a inserção profissional na docência, identificando de que forma elas interpelam, requisitam e capturam o/a professor/a iniciante e o/a incitam a ocupar uma posição na profissão docente, enquadrando-o/a em um grupo ou em uma categoria de professores/as, mesmo que de forma provisória. Busquei compreender, também, quais condições de possibilidade são responsáveis pela emergência dos documentos e quais efeitos eles produzem na vida do/a professor/a e na escola. No Quadro 1, apresento os documentos que selecionei e analisei para esta investigação.

Quadro 1 - Materialidade empírica da pesquisa: documentos legais

Título do documento	Publicação	Assunto
LDBEN nº 9.394/96	20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Referenciais para Formação de professores	1999	Apoia as Instituições formadoras nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.
Resolução CNE/CP 1/2002	18 de fevereiro de 2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Portaria nº 72/2010	09 de abril de 2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
Lei nº 711/2010	24 de agosto de 2010	Institui o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Caetité, BA.
Lei nº 13.005/2014	25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e dá outras providências.
Resolução CNE/CP 2/2015	1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.
Lei nº 789/2015	22 de junho de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Caetité, 2015-2015.
Decreto nº 8.752/2016	9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria nº 38/2018	28 de fevereiro de 2018	Institui o Programa de Residência Pedagógica.
Parecer CNE/CP nº 22/2019	7 de novembro de 2011	Revisa e atualiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
Resolução CNE/CP nº 2	20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Portaria nº 259	17 de dezembro de 2019	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID.
Edital nº 01/2020	06 de janeiro de 2020	Edital Capes/Programa de Residência Pedagógica
Edital nº 02/2020	06 de janeiro de 2020	Edital Capes/PIBID.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O procedimento adotado no primeiro itinerário da pesquisa consistiu em desmontar os referidos documentos, procurando identificar e selecionar dizeres relacionados a saberes que os orientam e põem em circulação, poderes que operam, interdições, urgências, prescrições, orientações, posições dos sujeitos e verdades acerca da inserção profissional na docência, lançando sobre eles sempre um olhar de suspeita e de inquirição. Para facilitar a análise, todas as informações selecionadas dos documentos analisados foram organizadas em uma tabela com a síntese das informações coletadas. Passemos para o segundo itinerário da pesquisa.

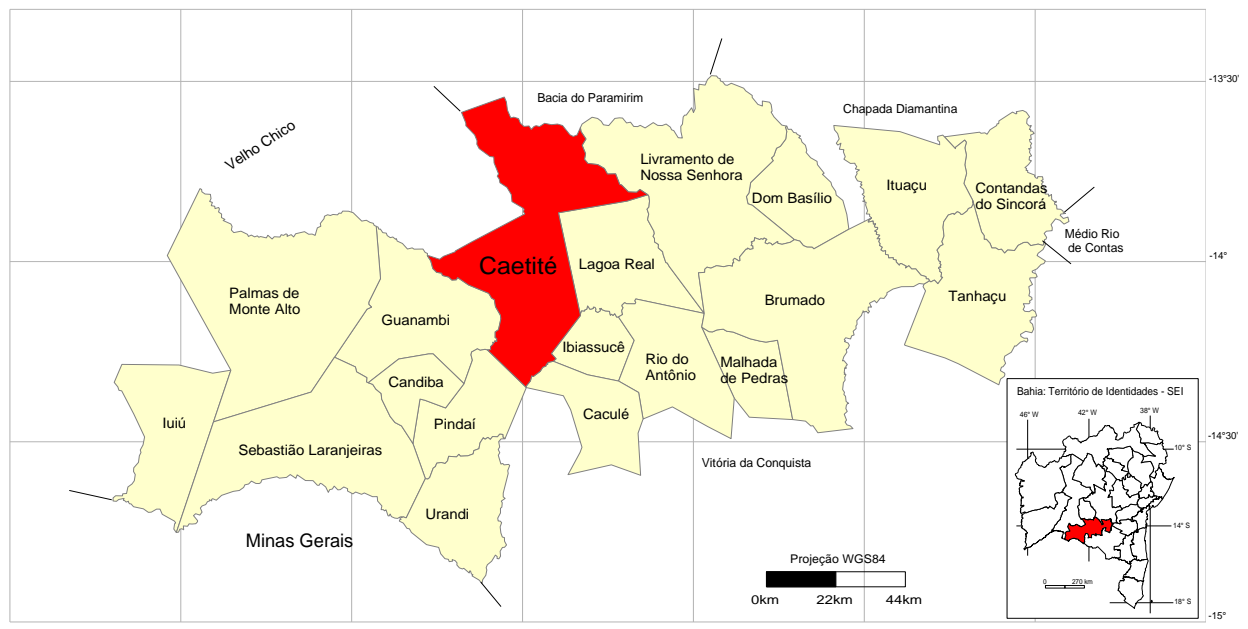
O segundo itinerário da pesquisa me direcionou ao contexto de realização da pesquisa de campo para esta tese, qual seja, o Município de Caetité, no Estado da Bahia. A opção por desenvolver esta pesquisa nesse Município se deu em função de minhas atividades profissionais. Como professor do Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado nessa cidade, desenvolvi vários trabalhos nas escolas da educação básica do Município, o que me levou a escolher um objeto de pesquisa que tivesse relação com esse contexto.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa, em 06 de agosto de 2018, agendei uma reunião com a secretária municipal de educação de Caetité para apresentar a proposta de pesquisa e todo o processo que seria delineado a partir daquele momento. Na reunião, fui muito bem recepcionado pela secretária, que me ofereceu o apoio necessário para a realização da investigação. Esclareço que já tínhamos mantido contato anteriormente por e-mail e telefone, para resolução das questões burocráticas da pesquisa. Ao término de nossa reunião, ela me encaminhou para conversar com a coordenadora geral de ensino, que me forneceu algumas informações sobre a organização e o funcionamento da Rede Municipal de Educação, como número de escolas, número de estudantes e professores/as, programas desenvolvidos pela secretaria, formas de organização da carga horária docente e quais escolas ofertavam os anos finais do Ensino Fundamental, cujos/as professores/as são os sujeitos escolhidos para esta pesquisa.

Cabe esclarecer que a escolha por trabalhar, nesta pesquisa, com o segundo segmento do Ensino Fundamental se deu em função de minha atividade como docente na universidade. Como atuo em cursos de licenciatura que formam professores/as para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, ministrando as disciplinas *Prática Pedagógica* e *Estágio Supervisionado*, considerarei que realizar a pesquisa com docentes egressos/as desses cursos me ajudaria a compreender melhor o processo de formação dos/as futuros/as professores/as. Embora esse não fosse um objetivo imediato da pesquisa, eu poderia melhorar a minha prática, como professor da graduação.

O Município de Caetité está localizado na região sertaneja do sudoeste do Estado da Bahia, conhecida como Sertão ou Alto Sertão. De acordo com Estrela (2003), essa denominação vem da formação territorial do Brasil Colônia e foi muito usada no século XIX para demarcar espacialmente uma porção do território baiano distante da faixa litorânea, na divisa com Minas Gerais, com economia tradicional, marcada pelas secas, pela precariedade na comunicação e nos meios de transporte. Atualmente, Caetité faz parte do Território de Identidade Sertão Produtivo,¹³ tendo uma população estimada, em 2020, de 51.081 habitantes,¹⁴ segundo o IBGE. A Figura 1 situa o Município no referido território.

Figura 1 – Mapa do Território de Identidade do Sertão Produtivo – Bahia



Fonte: Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), 2013.

Economicamente, Caetité sobrevive da exploração da pecuária e das jazidas de urânio, ametista, manganês e ferro. Além disso, possui importantes manufaturas têxteis e é polo regional da cerâmica. Nos últimos anos, vem se destacando pelo grande potencial eólico, por

¹³ De acordo com a Lei nº 13.214, de 29/12/2014, que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, o conceito de Território de Identidade se refere “a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia” (BAHIA, 2014). Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html Acesso em: 15 mai. 2019.

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=290520&idtema=130>. Acesso em: 23 dez. 2020.

conta da ocorrência de ventos regulares na região. Habitado no início de sua história por povos indígenas, o Município tem hoje mais de 200 anos de emancipação política. É, também, um importante polo cultural da região, sendo local de nascimento de figuras reconhecidas nacionalmente, como o músico Waldick Soriano e o educador Anísio Teixeira. Caetité é conhecida como o “berço da educação”, por ser a terra natal de Anísio Teixeira e também por ser o local onde foi implantada a primeira Escola Normal do Sertão da Bahia, no ano de 1895.¹⁵

A Rede Municipal de Educação de Caetité oferta, atualmente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (regular e Educação de Jovens e Adultos), em um total de 40 instituições, conforme informações do Quadro 2.

Quadro 2 - Quantitativo de Escolas da Rede Municipal de Ensino – Caetité/BA – 2020

Segmentos	Sede	Zona rural	Total
Educação Infantil: creche e pré-escola	06	01	07
Ensino Fundamental I	09	16	25
Ensino Fundamental II	02	06	08
Total	17	23	40

Fonte: Secretaria Municipal de Caetité, 2020.

Segundo dados de 2010, na faixa de 6 a 14 anos de idade, o Município de Caetité possui uma taxa de escolarização de 98,3%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) observado em 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de 5,3 e, nos anos finais, é de 3,7.¹⁶ Em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Município executa os seguintes Programas nas escolas da Rede: Programa Novo Mais Educação, Programa Escola do Adolescente, Programa Mais Alfabetização, Programa Escola do Campo, Programa Água na Escola, Programa Escola Acessível, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Escola Conectada. Dentre os projetos concebidos pela Secretaria Municipal de Educação, destacam-se: Projeto Anísio Teixeira, Jogos Interescolares, Projeto Aniversário de Caetité, Projeto Consciência Negra, Projeto Educação Inclusiva em Movimento (Zona Rural), Projeto Escola do Adolescente (Ensino Fundamental II), Projeto

¹⁵ De acordo com Santos (1976), a primeira Escola Normal de Caetité foi criada em 24/08/1895, sendo fechada em 29/12/1903, por razões políticas, e reaberta em 1926. Em 1962, a Escola Normal foi transformada no Instituto de Educação Anísio Teixeira, escola de formação de professores, um dos cinco Institutos de Educação da Bahia.

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 23 dez. 2020.

Boas Práticas Pedagógicas: Medalha Anísio Teixeira. Em 2020, o número total de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Caetité é de 7.375. Vejamos a distribuição das matrículas pelas modalidades de ensino, no Quadro 3.

Quadro 3 - Número de matrículas na Rede Municipal de Educação de Caetité – 2020

Modalidades	Ensino Regular	Educação Especial (alunos de classes especiais e incluídos)	Total
Creche (EI)	390	4	394
Pré-Escola (EI)	1.034	6	1.040
Anos Iniciais (EF)	3.127	182	3.309
Anos Finais (EF)	1.854	69	1.923
EJA	673	36	673
Total	7.078	297	7.375

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caetité, 2020.

Quanto aos/às profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Caetité (diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e docentes), o Quadro 4 apresenta essa informação.

Quadro 4 - Quantitativo de Profissionais da Educação Caetité/BA - 2020

Segmentos	Efetivos	Contratados	Total
Educação Infantil: creche e pré-escola	47	48	95
Ensino Fundamental I	191	189	380
Ensino Fundamental II	306	97	403
Total	544	334	878

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caetité, 2020.

O último concurso para admissão de professores/as efetivos/as foi realizado pelo Município de Caetité no ano de 2010, fato que, segundo a Secretária de Educação, justifica o número elevado de docentes em regime de contratação temporária. Todos/as os/as professores/as iniciantes que participaram desta pesquisa estão atuando nas escolas municipais de Caetité sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Feita a apresentação do contexto da pesquisa, passemos aos *grupos de discussão*, um dos procedimentos que utilizei no segundo itinerário. Ao todo, foram realizados sete grupos de discussão, sendo um com coordenadores/as pedagógicos/as, três com professores/as iniciantes e três com professores/as experientes. De acordo com Weller (2006, p. 246), os grupos de discussão “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Segundo a autora, o interesse do pesquisador, com os grupos de discussão, não é apenas para conhecer as opiniões dos sujeitos, mas suas experiências ou suas posições sobre um determinado tema.

Os grupos de discussão aconteceram na Secretaria Municipal de Educação de Caetité, em dias previamente agendados com os sujeitos. Fiz anotações sobre o contexto das falas dos participantes em meu Caderno de Anotações do Pesquisador (CAP)¹⁷ e o registro por meio de gravação em áudio. Antes do início de cada grupo de discussão, solicitava aos participantes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As discussões foram encaminhadas, em cada encontro, a partir de um roteiro previamente organizado, pelo qual o primeiro momento era dedicado à apresentação de cada um; no segundo momento, eu apresentava as questões norteadoras para a discussão; por fim, ficava um espaço aberto para manifestações espontâneas dos/as participantes ou algum esclarecimento.

O primeiro grupo de discussão ocorreu no dia 10 de setembro de 2018, com os/as coordenadores/as pedagógicos do Ensino Fundamental II, das 14 às 17 horas. O grupo era formado por seis coordenadores/as, sendo três homens e três mulheres. As questões norteadoras da discussão giraram em torno do apoio dado aos/às professores/as no início da carreira, as relações entre os/as iniciantes e os/as experientes na escola, os encontros de planejamento pedagógico e de formação continuada que a Secretaria de Educação de Caetité realizava.

Com os/as professores/as iniciantes, aconteceram três grupos de discussão, nos dias 06, 20 e 22 de novembro de 2018, das 14 às 16 horas. As questões norteadoras buscaram levantar descrições, sentimentos e experiências desses/as docentes sobre questões relacionadas aos primeiros anos da prática docente, como a recepção na escola, os desafios enfrentados, as relações estabelecidas, o planejamento pedagógico, a formação e as perspectivas sobre a profissão. Participaram dos três encontros onze professores/as iniciantes, com idade entre 23 e 27 anos, sendo seis mulheres e cinco homens. Por conta da idade, em

¹⁷ Daqui para frente usarei a sigla CAP em todas as ocorrências que fizerem referência ao *Caderno de Anotações do Pesquisador*.

alguns momentos desta tese, chamo-os/as de jovens professores/as. Todos/as estavam na sua primeira experiência como docente e tinham entre dois e cinco anos de trabalho.

Por conta do número maior de participantes, os grupos de discussão com os/as professores/as experientes aconteceram por área de conhecimento, seguindo a organização do planejamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Assim, o primeiro encontro foi realizado no dia 06 de novembro de 2018, com seis professores/as da área de Linguagens. Do segundo, participaram sete professores/as da área de Ciências Humanas, no dia 20 de novembro de 2018. O terceiro grupo de discussão aconteceu no dia 22 de novembro de 2018, com cinco professores/as da área de Matemática e Ciências da Natureza. Todos os encontros com os/as professores/as experientes ocorreram no turno matutino, das 8 às 10 horas. As questões norteadoras estavam relacionadas aos seguintes temas: aspectos referentes à prática dos/as professores/as iniciantes nas escolas e suas relações com os/as estudantes e com os demais membros da comunidade escolar, além de questões relacionadas à formação, planejamento e metodologias de ensino.

Outro procedimento realizado no segundo itinerário foram as entrevistas. Nos grupos de discussão, identifiquei que duas escolas concentravam o maior número de professores/as iniciantes no Ensino Fundamental II do Município de Caetité. Essas duas escolas são, também, as que têm maior número de estudantes na Rede Municipal de Educação. Com essa informação, organizei a realização de entrevistas. Interessava-me, naquele momento da pesquisa, identificar o maior número possível de táticas de poder envolvidas no meu objeto de estudo; interessava-me pelas “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância” (FOUCAULT, 2014a, p. 136). Interessava-me por ditos das forças entrando em ação no campo de batalha, ou seja, quais práticas os/as professores/as iniciantes e experientes colocavam em ação na docência. Fischer (2001, p. 198) nos mostra 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”. Assim, “falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 200).

As entrevistas foram realizadas com três professores/as iniciantes e três professores/as experientes. Nos grupos de discussão, percebi que alguns/mas professores/as, das duas escolas selecionadas, poderiam me oferecer mais detalhes dos ditos que fizeram circular naquele momento. Assim, fiz o convite para as entrevistas a esses/as professores/as que demonstraram um potencial maior para contribuir com o estudo do objeto investigado nesta tese.

As duas escolas selecionadas para a investigação atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental pela manhã e à tarde, além de alunos da Educação de Jovens e Adultos à noite. Uma está localizada em um bairro periférico da Cidade de Caetité e possui um total de 400 estudantes (2019) e 22 professores/as, dos quais 06 têm menos de cinco anos na docência. Nessa escola, foram entrevistados duas professoras iniciantes e um professor experiente. A outra escola está localizada em um distrito da zona rural do Município e possui um total de 793 alunos (2019) e 48 professores/as, dos quais 10 são iniciantes na profissão. Entrevistei, nessa escola, duas professoras experientes e um professor iniciante. Algumas entrevistas foram realizadas na própria escola em que os/as professores/as trabalhavam; outras, na Secretaria de Educação, a partir de um roteiro com perguntas elaboradas previamente, versando sobre o objeto de estudo. As entrevistas foram agendadas, com antecedência, com datas e horários definidos, e realizadas nos meses de fevereiro e março de 2019, individualmente, sendo gravadas, transcritas e depois apresentadas aos sujeitos para que pudessem retirar ou acrescentar algum detalhe ou informação. Após a aprovação dos entrevistados, elas passaram a fazer parte do material de análise desta investigação. O Quadro 5 apresenta a caracterização dos sujeitos entrevistados.

Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

PROFESSORES/AS INICIANTES	
Nome fictício	Caracterização
Gislene	26 anos, licenciada em Letras, 05 anos de atuação como docente, carga horária de 20 horas semanais.
Sara	24 anos, licenciada em História, 03 anos de atuação como docente, carga horária de 20 horas semanais.
Sérgio	25 anos, licenciado em Matemática, 02 anos de atuação como docente, carga horária de 20 horas semanais.
PROFESSORES/AS EXPERIENTES	
Lúcia	Licenciada em Letras com mestrado em Língua Portuguesa, professora com carga horária de 40 horas semanais no Município e 25 anos de docência.
Luís	Licenciado em Geografia com especialização, professor com carga horária de 40 horas semanais no Município e 19 anos de docência.
Cris	Licenciada em Letras com mestrado em Língua Portuguesa, professora com carga horária de 20 horas semanais no Município e 24 anos de atuação na docência.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Por fim, no último procedimento do segundo itinerário desta investigação – a pesquisa de campo –, participei de alguns encontros de planejamento pedagógico e de formação, para tentar identificar mecanismos das relações de poder em operação nessas atividades. A ideia era tentar identificar “processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos” (FOUCAULT, 2018, p. 283). Acompanhei três reuniões de planejamento pedagógico no mês de agosto de 2018 e o encerramento de um curso de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de dezembro de 2019.

Percorridos os itinerários, passei para a etapa de organização do material produzido ao longo do percurso. Procedi, então, a uma leitura paciente desse material para ter uma visão do que ele poderia me apontar. Voltei ao material para leituras mais detalhadas, buscando identificar tematizações que pudessem me auxiliar em uma primeira estratégia de organização dessas informações. Feito isso, a minha aposta foi a de que o solo pelo qual me desloquei é um campo minado de relações de poder que atravessam a inserção profissional de professores/as iniciantes na carreira.

Nessa perspectiva, a análise das relações de poder, segundo Foucault (2010c), requer nossa atenção para alguns pontos, a saber: o *sistema das diferenciações* segundo o qual é possível agir sobre a ação dos outros. Destacam-se, nesse ponto, as diferenças que estão envolvidas nas relações de poder, como as econômicas, linguísticas ou culturais, bem como diferenças na habilidade e nas competências, dentre outras; “toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo condições e efeitos” (FOUCAULT, 2010c, p. 291). O segundo ponto de atenção é o *tipo de objetivos* que pretendem atingir aqueles que agem sobre a ação dos outros. Em uma relação de poder, pode-se perseguir, por exemplo, a manutenção de privilégios e lucros, o exercício de um cargo, de uma função ou de uma profissão e até mesmo a preponderância de uma ideia sobre outra. O terceiro ponto para a análise das relações de poder refere-se às *modalidades instrumentais* das relações de poder, ou seja, pode-se exercer o poder de variadas formas, tanto pela ameaça das armas, quanto pelos efeitos da palavra, dos gestos e por diferenciados sistemas de vigilância. O quarto ponto trata-se das *formas de institucionalização* das relações de poder, que podem apresentar dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas, fechadas e organizadas hierarquicamente. Destacam-se, nesse aspecto, as instituições de ensino e o aparelho de Estado, tido por Foucault como a instância de controle geral que regula e distribui as relações de poder. O último ponto mencionado por Foucault para a análise das relações de poder refere-se aos *graus de racionalização*, que tratam da eficácia dos instrumentos, dos resultados esperados e dos custos eventuais. Assim, o “exercício do poder não é um fato bruto, um dado

institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra” (FOUCAULT, 2010c, p. 292), o poder se movimenta por meio de elementos que podem ser elaborados, transformados, enfim, organizados e ajustados para dar condições de funcionamento às relações de poder.

Atento a esses pontos, organizei um mapeamento para identificar, nas práticas localizadas nos itinerários da pesquisa, as interdições, as aceitações, as rejeições, os saberes, os poderes, as urgências políticas, as estratégias, as disciplinas, as posições dos sujeitos. Esse mapeamento mostrou que há uma rede em ação para governar o/a professor/a no início de sua carreira, composta por vários elementos articulados. Trata-se, portanto, de um dispositivo do presente em pleno funcionamento na inserção profissional de professores/as iniciantes na carreira.

A etapa seguinte da pesquisa, então, foi proceder à análise da formação e da composição desse dispositivo, suas linhas de visibilidade e de enunciação, seus modos de operar e os efeitos de suas verdades na constituição de professores/as iniciantes na carreira. Para Albuquerque Júnior (2017, p. 11),

[...] o dispositivo só pode ser analisado em sua usinagem, quando está em movimento, sendo, portanto, formas em permanente deformação, figuras que se desfiguram, relações que se articulam e desarticulam, conexões que se fazem e se desfazem, quiproquó em ebulição, caos ordenado situacionalmente, peças em permanente condição de jogo, campo minado ou movimentado por múltiplos lances e jogadas.

E, assim, hesitando aqui, titubeando ali, como diz Foucault na epígrafe desta seção, procurei descrever os itinerários que percorri, os quais constituíram uma rede metodológica que me possibilitou organizar a materialidade empírica analisada nesta investigação. A análise dessa materialidade evidenciou, como eu já disse, a existência de um dispositivo em pleno funcionamento, que governa a inserção de professores/as iniciantes na carreira. Nas seções seguintes, discorrerei sobre a complexa rede de saber-poder que compõe e faz funcionar o dispositivo de inserção docente.

3 DO DISPOSITIVO DE PROFISSIONALIZAÇÃO AO DISPOSITIVO DE INSERÇÃO DOCENTE: SABERES E PODERES EM MOVIMENTO

*A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à **grande rede da superfície** em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas **grandes estratégias de saber e de poder** (FOUCAULT, 1988, p. 100, grifo nosso).*

No livro *História da Sexualidade I - a vontade de saber*, Foucault (1988) descreve a relação entre dois dispositivos: o *de aliança* e o *de sexualidade*, com a pretensão de analisar não somente os discursos que a sociedade produz sobre o sexo, mas para “passar em revista [...] a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta” (FOUCAULT, 1988, p. 14). Na epígrafe que abre esta seção, recorro a esse estudo do filósofo e cito o fragmento no qual ele apresenta o dispositivo de sexualidade. Tal escolha tem como propósito destacar dois aspectos que considero importantes para a compreensão da noção de dispositivo: o primeiro é o que define o dispositivo de sexualidade como uma *grande rede*, composta por uma diversidade de elementos que se *encadeiam uns aos outros*; o segundo é que esse dispositivo se organiza a partir de *grandes estratégias de saber e de poder* que se articulam e se movimentam com a finalidade de maximizar a vida.

Na esteira dessas ponderações, pretendo desenvolver, nesta seção, o argumento de que a inserção profissional na carreira docente constitui-se como um dispositivo em funcionamento na atualidade, atuando sobre o/a professor/a iniciante na carreira de modo a constituí-lo/la como um tipo de profissional para a docência contemporânea. Dessa maneira, a minha aposta é a de que existe uma ampla e complexa rede de elementos discursivos e não discursivos conectados à inserção de professores/as na carreira docente, que a produz e a faz funcionar, utilizando-se de táticas diversificadas que se vinculam tanto às configurações de saber quanto às relações de poder. Dreyfus e Rabinow (2010) ressaltam que Foucault buscou construir um modo de análise das práticas de nossa cultura que têm sido estratégicas para a constituição do indivíduo moderno, seja como objeto, seja como sujeito. De acordo com esses autores, a análise foucaultiana se concentra no estudo das práticas culturais nas quais se cruzam o saber e o poder e que fabricam a nossa compreensão de indivíduo, de sociedade e

das ciências humanas. Para operar essa análise, Foucault introduziu e utilizou, em suas investigações, a conceituação de dispositivo.

Nessa perspectiva, esta seção apresenta as condições de emergência, formação e a composição do dispositivo investigado nesta tese. Para tanto, discutirei, inicialmente, a noção de dispositivo a partir dos estudos de Foucault (1988; 2008; 2018), estabelecendo algumas aproximações com outros estudiosos como Gilles Deleuze (1990; 2005) e Giorgio Agamben (2009). Na sequência, descreverei as condições de possibilidade para a emergência do dispositivo de inserção, não com o intuito de buscar a sua origem ou o seu momento inaugural, mas com a intenção de mapear, nos movimentos de forças da história, condições que possibilitaram a emergência desse dispositivo, ou seja, descrever “a entrada em cena das forças” quando “elas passam dos bastidores para o teatro” (FOUCAULT, 2018, p. 67) para encenar o movimento da inserção do/a professor/a na profissão docente. Por fim, destacarei o processo de formação e os elementos que entram na composição do dispositivo de inserção docente.

3.1 Sobre a noção de dispositivo

A noção de dispositivo em Michel Foucault aparece com o deslocamento de seus estudos acerca do saber para as questões relacionadas ao poder. Os tradutores de sua obra para o inglês, de início, utilizaram o termo *aparelho* para designarem a noção de dispositivo. Essa palavra, na leitura desses tradutores, indica que “os conceitos devem ser utilizados como ferramentas para análise, não como fins em si mesmos” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 160). Por se tratar de um conceito complexo, Dreyfus e Rabinow (2010) relacionam o dispositivo a uma *grade de inteligibilidade*, que envolve “as próprias práticas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e organizando-os” (p. 161). Os autores apontam, ainda, que Foucault não deixou muitas explicações em relação ao uso do dispositivo como uma técnica, ou seja, não explicitou os limites, os componentes e as exigências na análise das práticas.

A filósofa francesa Judith Revel (2005, p. 40) salienta que “a noção de dispositivo substitui pouco a pouco aquela de *episteme*, empregada por Foucault, de um modo absolutamente particular, em *As palavras e as coisas* e até o final dos anos 60”. É o próprio filósofo que demarca a diferença entre esses dois termos quando diz que *episteme* é um conceito restrito, exclusivamente discursivo e que dispositivo é discursivo e não discursivo, portanto, mais amplo, formando uma composição com elementos heterogêneos

(FOUCAULT, 2018). Com o deslocamento de seus estudos para as questões relacionadas ao poder, Foucault se reinventa ao buscar um referencial teórico-metodológico mais apropriado ao novo desafio. “Essa mudança de perspectiva e de objeto de análise responde às dificuldades descritivas da arqueologia e à conseguinte introdução da análise do poder”, diz Castro (2016, p. 124), para quem a *episteme*, em Foucault, corresponde ao objeto da descrição arqueológica e o dispositivo, ao da descrição genealógica. Segundo Revel (2005), o termo dispositivo aparece na teorização de Michel Foucault nos anos 1970, designando, a princípio, “os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizados pelo poder” (REVEL, 2005, p. 39). Para essa autora, esse aparecimento estaria ligado, ainda, às leituras que Foucault fez do uso do termo por Deleuze e Guattari em *O Anti-Édipo*, de 1972. De início, Foucault utiliza a expressão *dispositivos de poder*, mas em 1976, em *História da Sexualidade I - a vontade do saber*, ele amplia a discussão do conceito ao refletir sobre o *dispositivo de sexualidade* como um dispositivo histórico.

Assim como Revel, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009) destaca que, na metade dos anos 1970, o uso do termo dispositivo passa a ser frequente e generalizado nos trabalhos de Foucault. Entretanto, a hipótese desse autor é a de que o aparecimento do termo dispositivo nos estudos foucaultianos se deu em função da influência que Jean Hyppolite exerceu sobre Foucault. Para Agamben (2009), o conceito de dispositivo deriva de *positivité* (positividade), utilizado anteriormente por Foucault, tomado de Jean Hyppolite que, por sua vez, o teria retomado do jovem Hegel. Dessa forma, Foucault utilizara o dispositivo como uma condição da *religião positiva*, conforme sustentado por Hegel, a qual implicava “sentimentos que vêm impressos nas almas por meio de uma coerção e comportamentos que são o resultado de uma relação de comando e de obediência e que são cumpridos sem um interesse direto” (Hegel em citação de Hyppolite apud AGAMBEN, 2009, p. 31).

Nesse sentido, a *religião positiva* estabelece uma relação de comando e obediência por meio de rituais, regras ou liturgias que se impõem a partir do exterior, mas que funcionam sobre o fiel no seu interior, isto é, o fiel internaliza os sentimentos, as atitudes e os preceitos da positividade da instituição religiosa. Assim, de acordo com Agamben (2009), Foucault toma emprestado o termo positividade e o aproxima de sua problemática, qual seja, “a relação entre os indivíduos como seres viventes 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). O autor ressalta que o objetivo de Foucault, diferente do de Hegel, não é o de reconciliar nem estabelecer o conflito entre os dois

elementos, mas o de “investigar os modos concretos em que as positividades (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos jogos de poder” (AGAMBEN, 2009, p. 33).

O dispositivo, nessa perspectiva, não se limita a um acontecimento específico, mas compreende uma rede que procura dar conta de uma situação histórica específica. Para Agamben (2009, p. 40), o dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Albuquerque Júnior (2017) esclarece que um dispositivo só pode ser descrito e analisado quando sua máquina começa a funcionar, “quando conecta as distintas peças e distribui as distintas funções que o constituem. No seu caráter maquínico e transversal está sua diferença em relação à noção de estrutura” (p. 11). Acrescenta o autor: “foi para escapar dessa noção [de estrutura], onipresente nos anos sessenta do século passado, nos meios acadêmicos franceses, que Michel Foucault elaborou a noção de dispositivo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 11).

Paul Veyne (2009) afirma que saber, poder e verdade são os elementos que sustentam os dispositivos, pois o saber é, com frequência, utilizado pelo poder que, muitas vezes, lhe serve de auxílio. Assim, “quando se relacionam, efetivamente, encontram-se num mesmo dispositivo onde se entrelaçam, sendo o poder sábio na sua área, o que confere poder a certos saberes” (VEYNE, 2009, p. 36). Portanto, “um certo regime de verdade e certas práticas formam assim um dispositivo de saber-poder que inscreve no real aquilo que não existe” (VEYNE, 2009, p. 99), mobilizando suas ações sobre os indivíduos e sobre a sociedade. Quanto à verdade, ela não pode ser entendida como “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2018, p. 53). Pode-se dizer, de forma resumida, que a máquina do dispositivo funciona da seguinte maneira: os dispositivos de poder emergem em um determinado contexto histórico, amparados em saberes que, por sua vez, produzem verdades para aquele momento, que serão aceitas como confiáveis pelos sujeitos, exceto em caso de revolta ou de insurgência contra essas verdades.

Em suas teorizações, Deleuze (1990) também aponta que o termo dispositivo é uma noção central que atravessa toda a obra foucaultiana, sendo uma *espécie de novelo ou de meada*; um conjunto de linhas múltiplas e de natureza diferenciada que compõem uma rede. São linhas moventes que, pelos seus traçados múltiplos e variáveis, demarcam um espaço e uma experiência. São linhas de forças, afetos, potências e intensidades que atravessam os

corpos, pois estão presentes em todo o tecido social. Essas forças estão em constantes intrigas, travando pequenas e grandes batalhas. Buscando descrever como funciona um dispositivo, Deleuze (1990) apresenta diferentes dimensões, curvas ou linhas para explicar esse funcionamento: i) curvas de visibilidade e curvas de enunciação; ii) linhas de força; iii) linhas de subjetivação; e iv) linhas de ruptura ou fissura.

De início, o autor identifica duas máquinas nessas dimensões: uma que faz ver e outra que faz falar; trata-se das *curvas de visibilidade* e das *curvas de enunciação*. Assim, vemos por meio do dispositivo do olhar – a visibilidade – e falamos por intermédio de um dispositivo da linguagem – a enunciação. Deleuze relaciona essas duas dimensões com a fase arqueológica de Foucault, na qual seus estudos se concentraram em investigar a constituição e a transformação dos saberes nos estratos históricos de cada época. Para Deleuze (2005, p. 57), os estratos históricos “são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões”. Para ilustrar tal associação, Deleuze cita o dispositivo do asilo no século XVII com sua estrutura visível, em que o louco é colocado para ser visto, ao mesmo tempo em que a medicina formula os enunciados sobre a loucura. De acordo com Marcello (2009), as linhas de enunciação não dizem respeito somente àquilo que se diz sobre determinada coisa, mas àquilo que se torna possível e legítimo falar sobre essa coisa; “são, sim, as múltiplas e proliferantes enunciações que efetivamente encontram condições de entrar na ordem do discurso” (MARCELLO, 2009, p. 232).

Outra dimensão do dispositivo apresentada por Deleuze refere-se às *linhas de forças ou de poder* que, invisíveis e indizíveis, atravessam todos os pontos de um dispositivo, articulando um processo de idas e vindas entre o que se vê e o que se diz, e também o contrário. São como flechas que não param de penetrar as coisas e as palavras, que não param de conduzir os sujeitos à batalha (DELEUZE, 1990). Nessa dimensão, o poder e o saber se entrecruzam e dão um caráter relacional ao dispositivo, provocando ação e movimento. “São linhas que fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam, ou seja, estabelecem estratégicas relações de força” (MARCELLO, 2009, p. 233). Trazendo esse pensamento para o dispositivo aqui investigado, qual seja, o dispositivo de inserção docente, nota-se que as linhas de forças atravessam todos os sujeitos e instituições que o compõem, em suas práticas discursivas e não discursivas, mobilizando-os aos embates e às batalhas em torno da prática docente. Da mesma forma, as linhas de forças estão nas leis e nos documentos oficiais, produzindo e potencializando, estrategicamente, práticas de inserção de professores na carreira docente.

As *linhas de subjetivação* aparecem, segundo Deleuze (1990), a partir do deslocamento dos estudos de Foucault para a sua terceira fase – a ética. Nessa dimensão, a força, ao invés de entrar em relação linear com outra força, volta-se para si mesma, exerce-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma. Trata-se, portanto, de um processo de produção de subjetividades no dispositivo, com capacidade de delinear ou até mesmo de desenhar novas formas de produção dos sujeitos. Desse modo, o si mesmo não se configura nem como um saber nem como um poder; é, então, um processo de individuação que se coloca sobre grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes produzidos. Deleuze (1990) ainda afirma que, ao encaminhar seus estudos para a constituição do eu, a *estética da existência*, Foucault introduz novos conceitos a suas teorizações, como *subjetivação e práticas de si*. A partir desses conceitos, Foucault passa a operar com a ideia de que o sujeito está permanentemente em construção.

Por fim, Deleuze (1990) identifica as *linhas de ruptura* ou *de fissura*, que se movimentam em sentido contrário às linhas de força, mobilizando os processos de resistência que se dão no interior dos dispositivos. Para ele, todo dispositivo tem a capacidade de transformar-se, de romper os próprios limites, mas essa capacidade de transformação só é possível quando há uma individuação do dispositivo pelas linhas de subjetivação. As linhas de ruptura são, portanto, “linhas que produzem novas configurações de saber-poder-subjetividade e, por isso, podem suscitar e antecipar um dispositivo futuro” (MARCELLO, 2004, p. 210).

Em uma de suas entrevistas, Foucault foi questionado sobre o sentido e a função metodológica do termo dispositivo. Como resposta, ele argumentou que o dispositivo é um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2018, p. 365). Trata-se, portanto, de uma rede que pode abranger realidades diversas, com elementos variáveis que se entrecruzam, sejam eles discursivos ou não discursivos.

A noção de dispositivo, conforme formulada por Foucault, apresenta, pelo menos, três características básicas: a heterogeneidade de elementos que se entrelaçam entre si, a sustentação pelas relações de poder e a existência, sempre, de uma função estratégica dominante, uma vez que o dispositivo aparece em um determinado momento histórico para responder a uma urgência específica. Após seu surgimento e constituição, o dispositivo opera a partir de um duplo processo: de um lado, passa a orientar cada efeito que surge, positivo ou não, desejado ou não, rearticulando e ajustando novos elementos dispersos, ao que Foucault

(2018) denominou *sobredeterminação funcional*. De outro lado, há o processo perpétuo do *preenchimento estratégico*, que consiste na reutilização dos dispositivos para produção de novos efeitos, a partir das novas urgências históricas. Por essa ótica, à medida que um dispositivo não mais responde às necessidades de um determinado contexto (uma necessidade econômica ou social, por exemplo), uma série de saberes produzidos dispersamente é acionada, convergindo, preenchendo estrategicamente os vazios deixados e instaurando uma nova relação com outros dispositivos.

Sendo uma estratégia, o dispositivo atua na constituição de sujeitos para atender a uma determinada condição histórica, inscrevendo em seus corpos um modo e uma maneira de ser. Mas não se trata de qualquer maneira de ser; o que um dispositivo inscreve nos corpos é “um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2009, p. 39). Na perspectiva de Foucault, trata-se, portanto, de práticas de subjetivação, isto é, o sujeito é subjetivado pelos dispositivos e discursos de cada momento histórico, político, social, econômico e cultural em que vive. Em síntese, para Foucault, o dispositivo se comporta como uma tecnologia de saber-poder formada por variados elementos articulados entre si e agenciados de tal maneira que mobilizam um conjunto de ações e possibilidades sobre os sujeitos.

Na esteira do pensamento foucaultiano, considero o dispositivo, nesta tese, como uma rede de saberes e poderes que se entrelaçam, atuando de forma dinâmica em torno de um objetivo estratégico e em aderência às demandas de um determinado contexto histórico. Assim, no dispositivo, diferentes saberes são articulados, relações de força são colocadas em operação com o objetivo de tensionar e incitar os sujeitos a aderirem a determinadas práticas, a certos modos de pensar, agir e viver na sociedade. Portanto, a importância da noção de dispositivo não se restringe apenas à sua conceituação teórica, pois se trata, também, de um operador metodológico da pesquisa, por meio do qual se pode chegar às práticas de saber-poder que constituíram as verdades sobre a constituição de professores/as e sua inserção na carreira docente em determinado momento da história.

Orientado pelas considerações até aqui expostas, apresentarei, no próximo tópico, as condições que possibilitaram e sustentaram a emergência do dispositivo de inserção docente.

3.2 Sobre as condições de possibilidade para a emergência do dispositivo de inserção docente: o dispositivo de profissionalização

Levando em conta que um dispositivo é “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2018, p. 365), a questão central que mobiliza a escrita deste tópico é a seguinte: quais condições históricas são responsáveis pela emergência do dispositivo de inserção? De acordo com Marcello (2009, p. 231), “a emergência de um dispositivo está ligada, indelevelmente, a condições de possibilidade datadas historicamente”. Desse modo, buscar as condições de emergência do dispositivo que investigo me ajudará a entender quais domínios do saber foram produzidos e instituídos nesse dispositivo e quais relações de força entraram no embate para legitimá-lo na ordem do discurso verdadeiro. Pressuponho, então, que foi em torno do processo histórico de profissionalização dos/as professores/as, que o dispositivo de inserção emergiu. Em outras palavras, considerando que as urgências mudam e/ou alteram ao longo do tempo, o argumento que defendo é o de que o dispositivo de inserção é um desdobramento da necessidade de renovação e rearticulação de práticas do dispositivo de profissionalização docente, para responder a uma nova racionalidade da sociedade contemporânea.

O funcionamento, a eficácia e a configuração de um dispositivo “não se revela senão na história longa: no momento no qual ele é atualizado, reformado ou desmobilizado, as mudanças induzidas sempre provocam acontecimento, discursos, resistências, o imprevisto, conflitos” (CHARTIER, 2002, p. 13). Para Foucault (1988), um dispositivo nunca está pronto, definitivo ou estável; pelo contrário, está em constante possibilidade de se recompor e transfigurar, pois “funciona de acordo com técnicas móveis, poliformas e conjunturais de poder” (p. 101). Dessa maneira, penso que o dispositivo de profissionalização docente foi historicamente se atualizando, fazendo rearticulações e alterações em sua configuração na medida em que novas demandas da sociedade necessitavam de respostas, o que permitiu a condição de existência do dispositivo de inserção docente.

A seguir, apresentarei alguns aspectos da formação e caracterização do dispositivo de profissionalização docente para embasar o argumento que pretendo desenvolver neste tópico, mas esclareço que não me debruçarei sobre a história da profissionalização docente, uma vez que esse não é o foco principal desta pesquisa. Pontuarei, de forma breve, alguns eventos da profissionalização de professores/as que, no meu entendimento, a fazem funcionar, estrategicamente, como um dispositivo. Por profissionalização, compreendo os processos que

envolvem a formação, a constituição profissional e a posição social e ocupacional do/a professor/a, mediante um conjunto articulado de ações e políticas que extrapolam a docência e a escola, contemplando as relações sociais de produção e execução do trabalho docente.

O que pretendo aqui não é recontar o passado, mas procurar, nas tramas que produziram a profissionalização docente, indícios e evidências para entender a maneira como ela foi se constituindo e se reconstituindo como produtora de sujeitos-professores/as. Não intento, também, buscar a origem ou o momento inaugural da profissionalização do/a professor/a, pois “[...] além de qualquer começo aparente há sempre uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (FOUCAULT, 2016, p. 30). O que busco, portanto, é mostrar de que modo as estratégias da profissionalização docente, produzidas no curso da história, contribuíram para criar as condições de possibilidade para a emergência do dispositivo de inserção docente, na atualidade.

Nesse sentido, apresentarei a rede de profissionalização docente com suas características e rupturas, a partir de quatro grandes movimentos, a saber: o primeiro se refere à emergência de uma *profissionalização para a legitimação de um saber-ensinar* a partir da criação das Escolas Normais, na segunda metade do século XIX; o segundo movimento corresponde à *profissionalização pedagógico-científica* das primeiras décadas do século XX; o terceiro, gestado entre os anos de 1960 e 1970, refere-se a uma *profissionalização técnico-científica* do/a professor/a; por fim, o quarto movimento diz respeito à *profissionalização político-pedagógica*, que se teceu entre os anos 1980 e os anos 1990. Vejamos, na sequência, os desdobramentos, as continuidades e descontinuidades desses quatro grandes movimentos que atravessaram o dispositivo de profissionalização docente.

3.2.1 A profissionalização para um saber-ensinar

Os estudos de António Nóvoa (1995) informam que foram os eventos do século XIX e XX que contribuíram de forma decisiva para a construção da profissão docente da maneira como a conhecemos hoje e para dar visibilidade social à figura do/a professor/a. Dentre tais eventos, destaco o contexto social marcado por novas formas de produção e trabalho; a estatização do ensino e da profissão docente como consequência da expansão do processo de escolarização da população; a criação das instituições formadoras de professores/as; a regulação e a normatização oficial da docência por meio de um conjunto de leis e outros documentos legais. Esses acontecimentos levaram “ao desenvolvimento das técnicas e dos

instrumentos pedagógicos, bem como à necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 18).

É no contexto do século XIX que o Estado institucionaliza a docência como profissão, tornando-a um campo específico de atuação do professorado, que passou a se constituir a partir de duas especificidades: “um *corpo de saberes e técnicas* e um *conjunto de normas e de valores específicos* da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 16, grifo do autor). Os saberes e técnicas, na visão desse autor, estruturaram-se em torno de princípios e de estratégias de ensino que constituíram um *saber pedagógico* que se articulou a um conjunto de normas e valores advindos da ética religiosa cristã que orientava e normatizava os costumes e as relações da vida em sociedade. A profissão docente emerge, então, a partir da articulação entre saberes da Pedagogia acerca das questões do ensino e relações de poder referenciadas socialmente.

Ocorre que, para demarcar a noção de uma profissão, era necessário dar forma ao profissional que iria exercê-la, ou seja, produzir um/a novo/a professor/a. Coube, então, às Escolas Normais, criadas no país a partir do ano de 1835,¹⁸ a responsabilidade de profissionalizar os/as novos/as professores/as. Profissionalizar o/a professor/a significava, por um lado, o fornecimento do aval, do título ou da legitimação oficial do Estado para que o docente pudesse exercer a profissão; por outro, a definição de saberes e métodos para a constituição de uma base ou referência para o delineamento da carreira docente e para o recrutamento dos/as professores/as. Nesse sentido, as Escolas Normais foram as instituições especialmente organizadas para cuidar da profissionalização de professores/as, demarcando algumas diferenças em relação ao tipo de formação docente que acontecia até então, marcada pela improvisação e pela imitação, características dos mestres sem formação (VILLELA, 2003). Desse modo, “mais do que formar professores (a título individual), as Escolas Normais produzem a profissão docente (a nível coletivo)” (NÓVOA, 1995, p. 18), o que possibilitou a constituição de uma cultura profissional docente.

No Brasil, o modelo de Escola Normal “que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (TANURI, 2000, p. 63). No

¹⁸ A primeira Escola Normal foi criada na Província do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835. No artigo 1º, esse Decreto estabeleceu: “Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores atualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino Mútuo na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete”. Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 16 mai. 2020.

entanto, as primeiras Escolas Normais implantadas no país não lograram êxito e muitas foram fechadas (TANURI, 2000). Além das deficiências didáticas (um ou dois docentes para todas as disciplinas, currículo rudimentar e essencialmente prescritivo), havia a carência de um entendimento sobre a necessidade da formação específica de professores/as para as escolas de primeiras letras. “A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar” (TANURI, 2000, p. 65).

A movimentação de novas ideias no campo político e cultural, nos anos finais do Império, decorrentes do Iluminismo europeu, repercutiram no setor educacional, com a “difusão do ensino ou das ‘luzes’, como se dizia frequentemente nesse período” (TANURI, 2000, p. 66). O que começou a se disseminar, à época, foi a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social do país. Por isso, a educação dos/as filhos/as das classes populares, na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX, fazia parte “das medidas do bom governo”, mediante um “programa político destinado a resolver a questão social, a luta de classes, no interior da qual a educação ocupa um papel primordial” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 12). É, então, no contexto de popularização do ensino que as atenções do país se voltam para as Escolas Normais, que passaram a ser valorizadas; afinal, para governar os/as filhos/as dos trabalhadores seria necessária e urgente a formação de mais professores/as. Assim, nos últimos anos do Império, ocorreu a revitalização e a expansão das Escolas Normais por todo o país.

Com essa revitalização, as Escolas Normais tornaram-se mais populares. Houve uma maior complexificação do currículo em relação ao que era praticado nas primeiras escolas, que tinham sido criadas sob uma perspectiva mais conservadora. De acordo com Villela (2003), nos fins do XIX, os saberes difundidos pelas Escolas Normais para a produção do/a professor/a estavam organizados em três campos: i) *saber se portar*; ii) *saber o que ensinar*; iii) *saber como ensinar*. O campo *saber se portar* estabelecia as características pessoais consideradas adequadas ao perfil do novo docente, ou seja, eram saberes relacionados ao domínio da moral, determinantes do caráter e do comportamento. No campo *saber o que ensinar*, a ênfase era no ensino dos conteúdos necessários para que o/a professor/a pudesse ampliar as noções dadas pelas Escolas de primeiras letras – ler, escrever, contar e rezar. Para tanto, o currículo do curso Normal contemplava matérias como língua nacional com ênfase no ensino da Gramática, Língua Francesa, Aritmética e Geometria, História Universal, História e Geografia do Brasil, elementos de Ciências Físicas e Naturais e de Fisiologia e Higiene, dentre outras. Por fim, o *saber como ensinar* dizia respeito ao domínio dos métodos

pertinentes para a condução de uma sala de aula, visando atingir os objetivos pretendidos. Segundo Villela (2003), os estudos desse campo estavam organizados em três direções complementares: fundamentos da educação geral e da educação escolar em particular, conhecimento dos métodos de ensino e do manejo da disciplina na sala de aula e a internalização das normas de conduta ética condizentes com a profissão.

Portanto, os saberes das Escolas Normais do fim do século XIX podem ser assim sintetizados: saberes destinados a ensinar - que compreendiam os objetos de conhecimento ou conteúdos das diferentes matérias que os/as professores/as precisavam aprender para ensinar a seus estudantes - e saberes necessários para ensinar - que contemplavam, além de uma conduta moral docente, um conjunto de métodos ou metodologias consideradas adequadas para ministrar os conteúdos das matérias escolares aos educandos. A estratégia colocada em ação parece ter sido a de profissionalizar o/a docente para um *saber-ensinar* necessário para o exercício da docência, que contemplava o domínio dos conteúdos das matérias escolares e um conjunto de valores morais e de métodos para ensinar.

O processo de profissionalização docente das Escolas Normais produziu, então, um saber sobre os/as professores/as, que foi hierarquizado, seriado e classificado no ordenamento curricular das instituições de ensino. No entanto, a formação pedagógica era ministrada por “uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional” (TANURI, 2000, p. 67) e se concentrava no último ano do curso, conforme evidencia a organização do currículo da Escola Normal de São Paulo, citada por Tanuri (2000). No primeiro ano do curso, na referida Escola Normal, os estudos contemplavam Gramática e Língua Nacional, Aritmética, Gramática e Língua Francesa, Doutrina Cristã; no segundo ano, os futuros professores cursavam as matérias Gramática e Língua Nacional, Geometria Física, Gramática e Língua Francesa; no terceiro ano, eram feitos os estudos de Geografia e História, Química, Pedagogia e Metodologia do Ensino.

A transição do século XIX para o século XX, já sob os ares do regime republicano, não alterou o modo de administração das Escolas Normais, que continuaram sob o comando dos estados e municípios. No entanto, no que se refere à organização curricular, houve alterações significativas no modo de operacionalizar a formação dos/as docentes. Para a realização das atividades de prática de ensino dos/as estudantes matriculados no curso Normal, a grande novidade do período foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal de São Paulo. O padrão da Escola Normal de São Paulo tornou-se referência e se expandiu por todo o país. Cabe ressaltar, como fator de relevo, a influência das filosofias científicas

na profissionalização docente, nas primeiras décadas do século XX, especialmente o papel desempenhado pelo movimento da Escola Nova, conforme destacarei a seguir.

3.2.2 A profissionalização científico-pedagógica

Se, por um lado, o regime republicano não trouxe mudanças na forma de administração das Escolas Normais, por outro, as alterações no currículo dessas escolas foram significativas na transição do século XIX para o século XX. A duração do curso normal foi ampliada para quatro anos, com a exigência de uma cultura enciclopédica, que deveria ser avaliada mediante exames para o ingresso nessas instituições (TANURI, 2000). Inspirado no ideário do Movimento da Escola Nova, o currículo do curso Normal passou a dar mais ênfase às disciplinas das Ciências da Educação como a Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Biologia da Educação. De acordo com Nóvoa (1995), levar essas novas ciências para a formação de professores/as era uma importante contribuição para a organização de um novo modelo de formação docente, um modelo profissional e culturalmente sustentado na cientificidade pedagógica, diferentemente da organização curricular anterior das Escolas Normais, que dedicavam apenas o último ano do curso de formação docente à discussão pedagógica.

Na esteira do Movimento da Escola Nova, aparecem, nos anos 1930, os Institutos de Educação.¹⁹ Eles inauguraram uma nova fase da formação de professores/as, já que foram pensados e organizados não apenas como espaço de ensino, mas também como centros de pesquisa. Esses institutos tornaram-se os principais espaços de produção e difusão do ideário da Escola Nova e estiveram envolvidos “com os novos modos de se pensar e efetivar a formação de professores no Brasil, por meio de práticas que intentaram atribuir um caráter científico ao campo da Educação” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 90). Buscavam, portanto, consolidar um modelo *científico-pedagógico* de formação docente, rompendo com a formação das antigas Escolas Normais, cuja ênfase recaía sobre a formação de atitudes e valores morais dos/as professores/as. A formação de professores/as pensada pelos Institutos de Educação deveria ser responsável por “consolidar as bases científicas da educação, estabelecidas a partir da Biologia, da Psicologia e da Sociologia” (COUTINHO; SOMMER,

¹⁹ Conforme Saviani (2009, p. 145), “as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo”.

2011, p. 96), direcionando tanto as propostas políticas do campo da educação quanto as práticas pedagógicas das escolas.

Dussel e Caruso (2003), no livro *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de aprender*, destacam que o movimento pedagógico da Escola Nova, inspirado, principalmente, nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), apresentou muitas expressões e caracterizou inúmeras propostas de organização do ensino e da sala de aula. De acordo com Dussel e Caruso, para Dewey, “a educação deveria representar a vida atual e formar indivíduos abertos, empreendedores e inquisitivos, que sustentariam a vida democrática”. Desse modo, “a base da educação deveria estar na criança, em suas capacidades, seus interesses e suas disposições” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 199).

A pedagogia da Escola Nova buscou, então, adaptar a didática dos/as professores/as “à maneira como as crianças crescem e às mudanças pelas quais passam constantemente” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 222). Desse modo, a perspectiva era a de que o/a professor/a não deveria ensinar algo determinado, mas coordenar e incentivar ações de aprendizagem que as crianças realizavam espontaneamente, orientando e estimulando a criatividade delas. Dussel e Caruso (2003) enfatizam que a Escola Nova não conseguiu que todos os/as estudantes se tornassem criativos/as, ativos/as e geniais, mas conseguiu que se acreditasse que essas características seriam importantes para o seu desenvolvimento. No entanto, tais características estavam “vinculadas a um programa de governo da situação da sala de aula relacionado ao governo das sociedades industriais” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 223), que mais regulava do que controlava as crianças por meio do biopoder, desse poder “que procurava administrar o crescimento para que não se desviasse” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 224).

A Pedagogia vista sob o olhar da Escola Nova evidencia que, já na primeira metade do século XX, a profissionalização dispõe de um dispositivo que aposta na *cientificidade pedagógica* como tática para a produção de saberes pedagógicos na formação de professores/as. O dispositivo de profissionalização, esse que é gestado desde meados do século XIX, chega à primeira metade do século XX marcado por uma forte tendência em tornar o trabalho educativo uma tarefa complexa, que envolve as ciências da educação, a compreensão da infância e o respeito à sua personalidade e seus interesses, adequando a formação docente a essa complexidade. Por causa disso, nos Institutos de Educação, a formação de professores/as começou a se organizar por meio de programas específicos que levavam em conta a idade dos alunos com quais os/as docentes iriam trabalhar, o que fez com que os currículos de seus cursos prestassem mais atenção às exigências científicas

evidenciadas nas investigações sobre as formas como os sujeitos agem e aprendem (COUTINHO; SOMMER, 2011). Dessa maneira, na primeira metade do século XX, o dispositivo da profissionalização docente, nos termos acima definidos, ganha sua melhor visibilidade, mas também uma grande ruptura em função das críticas ao escolanovismo, da crescente industrialização, modernização e urbanização do país, associadas às turbulências políticas do Regime Militar.

Di Giorgi (1992), em seu livro *Escola Nova*, ressalta que o escolanovismo recebeu críticas de correntes conservadoras, progressistas e até mesmo de dentro do próprio Movimento. Segundo esse autor, os conservadores diziam que a Escola Nova teria substituído a disciplina na escola pela desordem, insubordinação e desobediência dos/as alunos/as. De outro lado, as críticas advindas dos progressistas giravam em torno do caráter elitista da pedagogia da Escola Nova que, segundo esses críticos, não atentava para os interesses das crianças das camadas populares, principalmente, pela pouca atenção dada aos conteúdos historicamente construídos e sistematizados. Nas palavras do autor, “o desprezo pelos conteúdos atinge muito pouco os membros das elites, uma vez que eles têm muito maior facilidade de obtê-los em casa” (DI GIORGI, 1992, p. 48). Quanto às críticas internas ao Movimento, o autor menciona que elas diziam respeito ao papel do/a professor/a. Para alguns escolanovistas, os/as professores/as deveriam estar em contato direto com as crianças; para outros, eles deveriam se afastar. Por fim, Di Giorgi (1992) ressalta que, no caso brasileiro, o Movimento da Escola Nova representou uma modernização controlada e conservadora do campo da educação.

Se for verdade o que pontua Di Giorgi (1992), as críticas à Escola Nova, associadas ao contexto social, político e econômico do fim dos anos de 1950, contribuíram para uma grande ruptura do dispositivo de profissionalização docente, como veremos a seguir.

3.2.3 A profissionalização técnico-científica

As críticas à Escola Nova, o cenário político, econômico e social do país, marcado pelo Regime Militar, a industrialização, a modernização e a urbanização possibilitaram, nas décadas de 1960 e 1970, um deslocamento abrupto do dispositivo de profissionalização docente. Impulsionadas pelos elementos citados, as alterações provocadas pela legislação educacional do Regime Militar contribuíram para a descaracterização da formação de professores/as desenhada pelos Institutos de Educação. A título de exemplo, a Lei 5.540/68, que reordenou o ensino superior, modificou o currículo do curso de Pedagogia, fragmentando-

o em habilitações técnicas para a formação de especialistas que deveriam formar tanto o/a professor/a do curso normal quanto o/a professor/a primário em nível superior, por intermédio das disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau (TANURI, 2000).

Por seu turno, a Lei 5.692/71, que instituiu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus,²⁰ transformou a Escola Normal em uma das habilitações desse nível de ensino. Com isso, a Escola Normal perdeu o *status* de “escola”, transformando-se na chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), mais uma das muitas habilitações profissionais de segundo grau que a referida Lei trouxe para o âmbito educacional dos anos 1970, no país. No bojo dessas mudanças, “desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores/as para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80). Além disso, essa mesma Lei consolidou a oferta da licenciatura curta,²¹ com três anos de duração, como forma de aligeiramento da formação docente para suprir a carência de professores/as no país naquele período e atender o mercado de trabalho. Na referida Lei, os cursos profissionalizantes de segundo grau poderiam ser ministrados em estabelecimentos de 2º grau (colégios e ginásios). No caso das licenciaturas, tanto a curta quanto a plena, deveriam ser ministradas nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e mais adiante passaram a ser ofertadas nas Faculdades ou Departamentos de Educação das Instituições de Ensino Superior.

Ao que tudo indica, as alterações na legislação educacional das décadas de 1960 e 1970 indexaram mais fortemente a profissionalização docente às demandas políticas e econômicas do país do que a perspectiva desenvolvida pelas Escolas Normais e Institutos de Educação tinham feito, na primeira metade do século XX. Enquanto os Institutos de Educação buscavam, por exemplo, oportunizar a realização de “experiências docentes e científicas” com os/as professores/as (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 94), a fragmentação dos cursos promovida pela legislação dos anos 1960 e 1970 “refletia a tendência tecnicista” (TANURI, 2000, p. 81), isto é, priorizava o treinamento dos/as professores/as para a aplicação de técnicas instrumentais no processo ensino-aprendizagem do aluno, visando ao mercado de

²⁰ Esta Lei exigia como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

²¹ Segundo Rothen (2008), os cursos de curta duração foram apresentados no Relatório Meira Matos (1969) e no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1969), “como compensação da formação rápida de profissionais que atendessem ao mesmo tempo as necessidades de mercado de trabalho e a reivindicação de vagas no ensino superior” (ROTHEN, 2008, p. 468).

trabalho. Prova disso é que a Lei 5.692/71 estabelecia, no seu Art. 4º: “a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971, s/p). Talvez seja por essa razão, que a pedagogia da Escola Nova foi rejeitada como modelo de formação nos anos de 1960 e 1970, já que, para os críticos, ela não considerou as características dos/as estudantes pobres, esses/as que, de acordo com a Lei 5.692/71, deveriam ser o foco principal da formação para o trabalho.

A *preparação para o trabalho* oferecida aos/às estudantes matriculados/as nas escolas nos anos 1960 e 1970 significa que o país precisava, estrategicamente, transformar o corpo dos/as professores/as em força produtiva para dar conta de tal incumbência. A formação docente passou, então, a atender essa necessidade de produção e a se confundir com ela. Essa situação ilustra bem o alerta de Foucault (2005b) sobre a sociedade moderna: a escola, a fábrica, o hospital e a prisão funcionam como *instituições de sequestro*, pois capturam os indivíduos não para excluí-los, mas para fixá-los, ligando-os “a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores [...] em função de uma determinada norma” (FOUCAULT, 2005b, p. 114). Para o filósofo, as instituições de sequestro têm as seguintes finalidades: a primeira é transformar o tempo dos homens e o tempo da vida em tempo de trabalho; a segunda é transformar o corpo em força de trabalho; a terceira é criar um tipo de poder *polimorfo, polivalente*, que articula política, economia e justiça, produzindo um saber sobre e para o sujeito. Desse modo, para Foucault, poder múltiplo e saber estão simultaneamente presentes nas instituições de sequestro.

Sobretudo nos anos 60 e 70 do século XX, as estratégias da profissionalização docente buscaram organizar uma legislação educacional - como foi o caso das Leis 5.540/68 e 5.692/71 - para normatizar *técnicas de sequestro* do corpo do/a professor/a para ser profissionalizado; um corpo que deveria “adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT, 2005b, p. 119). No que diz respeito aos saberes da profissionalização do período mencionado, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 346/72, de 06 de abril de 1972, da relatora Maria Terezinha Tourinho Saraiva, sobre o curso de Magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau, recomendava que o currículo do referido curso deveria ter um *núcleo comum* dedicado ao estudo da *educação geral*, contemplando os conteúdos que o docente deveria ministrar no exercício da profissão, além dos conhecimentos de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Na *formação especial*, o currículo deveria conter: i) *Fundamentos da educação* (aspectos biológicos, psicológicos,

sociológicos, históricos e filosóficos da educação); ii) *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau* (aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar); iii) *Didática, incluindo Prática de Ensino* (Fundamentos para a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem) (BRASIL, 1972).

Mesmo apresentando uma organização curricular parecida com a das Escolas Normais - uma parte dedicada à educação geral e a outra à formação especial -, a legislação educacional dos anos de 1960 e 1970 produziu rupturas na profissionalização docente e em seus saberes. Além de uma nova formatação dos cursos de formação docente, ela direcionou o campo pedagógico para produzir um saber docente mais técnico e mais objetivo em relação aos conteúdos escolares, seguindo uma perspectiva positivista que, segundo Dussel e Caruso (2003), foi a principal corrente entre as pedagogias do século XX. Em outras palavras, buscou-se respaldo no método científico para organizar a profissionalização docente a partir de uma instrumentalização técnica, ou seja, um conjunto de prescrições baseadas na Didática e na Psicologia da Educação, voltadas à produção de um *saber técnico-científico*, a partir do qual os/as docentes estariam aptos para o ensino de seus/suas alunos/as, com vista ao mercado de trabalho. Nesse sentido, os currículos dos novos cursos deveriam colocar em funcionamento as técnicas de formação docente, com enfoque, agora, não somente no caráter formativo, mas no treinamento dos/as professores/as, visando à atuação na escola, que dava prioridade à preparação para o trabalho.

Se, por um lado, o movimento técnico-científico alterou as táticas da formação docente nos anos de 1960 e 1970, saindo de uma profissionalização mais intelectual e cultural dos docentes, nos moldes do escolanovismo, e vinculando-se à formação de uma força de trabalho para o país, por outro, ele reforçou o controle e a regulação do ensino e da profissionalização dos/as professores/as pelo Estado, situação que já vinha acontecendo desde o século XIX. À medida que assumiu a responsabilidade pela profissionalização, com a criação das Escolas Normais e o reconhecimento de uma carreira profissional docente, o Estado também passou a ter mais controle sobre a forma de profissionalizar o/a professor/a, sobre os currículos dos cursos e sobre o trabalho docente. O Parecer nº 346/72 do CFE reverberou essa posição de controle do Estado sobre a docência ao destacar que a chave para a “expansão educacional, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político é reconhecida”, é a profissionalização do/a professor/a, que deveria ser “mobilizada a serviço dos objetivos que a escola pretende alcançar, a fim de atender às aspirações da sociedade a que serve” (BRASIL, 1972, s/p). Isso quer dizer que, estrategicamente, nos anos 60 e 70 do

século XX, instrumentalizar o/a professor/a significava transformá-lo/la em uma força produtiva para atender à urgência política, que era o desenvolvimento econômico e social do país a partir das forças da educação, assim como era necessário deixar os/as professores/as menos críticos/as, já que se estava em um período de ditadura militar.

Nesse sentido, a posição do sujeito-professor demandada pela profissionalização docente nos anos de 1960 e 1970 era o de um técnico do ensino, ou seja, o/a professor/a se apoderava das técnicas e dos métodos de ensino como instrumentos para exercer o trabalho docente conforme os interesses das forças econômicas. A imagem que se fazia do/a professor/a era a de “um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem [...] que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 16). Ocorre que essa imagem do/a professor/a passa a ser fortemente questionada a partir dos anos de 1980, produzindo outro movimento no dispositivo de profissionalização docente e muitos focos de tensão e questionamentos. Adentremos nessas questões.

3.2.4 A profissionalização político-pedagógica

A partir dos anos de 1980, intelectuais, pesquisadores/as, professores/as, sindicatos e entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)²² colocaram em pauta outras questões relacionadas à profissionalização docente, como o compromisso sociopolítico da docência, as condições de trabalho do/a professor/a, a formação inicial e continuada articulada às experiências do/a professor/a e as indagações acerca dos currículos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o Estado não assume mais sozinho a tutela da profissionalização docente, pois educadores/as, pesquisadores/as e entidades do campo educacional entram em cena nos debates sobre o tema, motivados/as pela efervescência política do fim do Regime Militar no país e pelas críticas aos movimentos do capitalismo internacional em expansão à época.

Nesse contexto, o papel social e político da docência ganha visibilidade nas discussões educacionais e o termo *professor/a* começa a ser questionado pelos/as estudiosos/as,

²² A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada uma Assembleia Extraordinária com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL” (ANFOPE, 1990, p. 5). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da ANFOPE, que teve como primeiro presidente o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (DOCUMENTO FINAL DO XVIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2016, p. 7).

pesquisadores/as e entidades vinculadas à educação, indicando uma forma de interdição às estratégias de profissionalização que vinham sendo colocadas em movimento no país, as quais consideravam a ação docente como um mero processo de transmissão técnica do conhecimento aos/às discentes. De acordo com Santos (1991, p. 319), “durante todo esse debate, foi muito enfatizada a ideia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o educador”, com destaque para dois pontos básicos nesse processo: o caráter político da prática educativa e o compromisso do educador com as questões das classes populares. O termo *educador/a* diz respeito a um processo de profissionalização docente menos preocupado com a modernização dos métodos de ensino e o uso dos recursos tecnológicos e mais comprometido com “seu papel como um agente sociopolítico” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 28).

De fato, a indicação era menos técnica e mais de uma atitude política, porém os intelectuais divergiam entre si. Mello (1988), por exemplo, no livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, faz a defesa de que o compromisso político do educador/a se efetiva por meio da mediação da competência técnica. Para a autora, as condições intraescolares - currículos, programas, ações dos/as professores/as e critérios de avaliação - não são apenas questões técnicas da escola. Se assim forem vistas, dissimula o seu sentido político, criando as condições para a exclusão das camadas mais pobres da população, legitimando-a. O compromisso político “nos remete, necessariamente, para além daquilo que as condições intraescolares realmente são, obrigando-nos a considerar seu *vir a ser* e o seu *dever ser* (MELLO, 1988, p.14, grifo da autora). Ao trazer a relação entre o político e o técnico para a profissionalização, Mello problematizou o debate daquela época e alguns estudiosos da educação viram nisso uma certa defesa do tecnicismo pedagógico dos anos 1970.

Para Gatti e Barreto (2009), grande parte dos questionamentos à profissionalização dos/as professores/as dos anos 1960 a 1980 estava relacionada ao desenho curricular dos cursos de licenciatura, que “privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 41). As autoras reforçam tal argumento, mencionando um estudo de revisão bibliográfica desenvolvido por Silva *et al.* (1991) sobre a formação de professores/as, no período de 1950 a 1986, que demonstrou existir uma grande imprecisão acerca do perfil desejado para o profissional formado, pois os currículos dos cursos apresentavam uma formação geral diluída e uma formação específica superficial. Ainda de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 82), “o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica [...] pode estar

servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes”.

As mesmas autoras destacam que os cursos de licenciatura careciam de uma análise mais profunda e integrada, que contemplasse, dentre outros aspectos, as necessidades formativas diante da realidade existente e novas formas de organização institucional para dar suporte a essas necessidades, assim como novas formas de articulação entre a formação educacional geral e a formação didática específica. Os apontamentos das autoras põem em evidência certa inadequação dos currículos das licenciaturas nos anos 1980 para atender às necessidades formativas dos educadores. Isso significa dizer que as estruturas curriculares remanescentes das Escolas Normais não potencializavam a profissionalização docente porque não correspondiam aos anseios da categoria com relação à docência e à nova dinâmica da realidade social, política e cultural do país.

A ANFOPE, por exemplo, no decorrer de sua luta pela profissionalização docente, consolidou a ideia e a defesa de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação” (TANURI, 2000, p. 84). Nesse sentido, em seus manifestos e reuniões, a Associação defende o caráter sócio-histórico da formação docente e a “necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139). Desse modo, os princípios que sustentavam o movimento da ANFOPE nos anos 1980 buscavam estabelecer relações entre a forma de organização da escola e o processo de profissionalização dos/as professores/as.

Nessa direção, no II Encontro Nacional da CONARCFE/ANFOPE, realizado na cidade de Belo Horizonte, em 1986, esse movimento apresentou as dimensões que deveriam embasar a formação dos profissionais da educação. No V Encontro Nacional, realizado em 1990, essas dimensões foram recuperadas no documento final as quais transcrevo a seguir:

- a. Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão;
- b. Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes;
- c. Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um

saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado (ANFOPE, 1990, p. 7)

Para a ANFOPE, como se vê, a profissionalização docente deveria se organizar a partir de um conjunto de saberes específicos para o magistério, envolvendo os aspectos políticos e epistemológicos, com vistas à superação das dicotomias entre teoria e prática e à vinculação da profissionalização docente às grandes questões sociais e às lutas pela construção de uma sociedade democrática. Para tanto, a defesa da Associação era a de que a formação do/a profissional da educação deveria ter uma Base Comum Nacional, ou seja, um núcleo essencial da formação que possibilitasse a fundamentação das áreas de conhecimento que dialogam com a educação. A Base seria, portanto, um instrumento estratégico que possibilitaria “identificar os componentes essenciais da formação do profissional da educação, com a finalidade de orientar o desenvolvimento curricular das várias instâncias e instituições formadoras de profissional” (CONARCFE/ANFOPE, 1990, p. 6). O currículo, na concepção da ANFOPE, deveria se organizar em eixos e relacionar educação e sociedade; conteúdo, método e material didático; escola e os profissionais do ensino; teoria e prática pedagógica.

As propostas da ANFOPE constituíram-se em uma força importante nos anos 1980 e 1990 na defesa de uma profissionalização *político-pedagógica* dos/as professores/as e contribuíram para o redirecionamento, no âmbito do Estado, das discussões sobre a formação e o trabalho pedagógico dos/as docentes na escola. Como parte dessas contribuições, a ANFOPE construiu e defendeu propostas avançadas para a formação do/a educador/a, ancoradas em uma concepção de educação na qual o sujeito está situado historicamente e em “uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática” (CONARCFE/ANFOPE, 1990, p. 7). Tal entendimento dos/as educadores/as sobre a formação docente marca uma ruptura com o pensamento tecnicista dos anos de 1960 e 1970 e torna-se um mote das forças progressistas nos embates e lutas dos anos 1990 em defesa da legitimação oficial das propostas da ANFOPE para a profissionalização docente, como será destacado a seguir.

3.2.5 Tensões na/da profissionalização docente

No Brasil, a década de 1990 foi fortemente marcada pelos ditames da globalização e do neoliberalismo, que provocaram uma série de deslocamentos no Estado brasileiro, como a redefinição de suas políticas públicas e a readequação da gestão da máquina estatal (MARTINS, 2002). Na agenda das políticas públicas, inclusive as educacionais, a noção de qualidade ganhou destaque e passou a orientar as ações oficiais do Estado. Em tal contexto, a noção de qualidade estava relacionada à eficiência das ações, visando a uma maior produtividade por meio dos recursos tecnológicos, redução de custos, flexibilização etc. Com isso, novas demandas se apresentaram em todos os setores da sociedade. No campo da educação, por exemplo, impôs-se uma readequação na formação dos sujeitos frente às exigências do modelo de sociedade que estava se desenhando, para o qual se buscava uma força produtiva eficiente, dinâmica e polivalente, tendo em vista a necessidade de fomentar o desenvolvimento econômico e social do país. As transformações desse período deslocaram, então, os desafios da escola e de seu funcionamento.

No campo da profissionalização de professores/as, o contexto dos anos 1990 foi de intensos debates, enfrentamentos, divergências, avanços, recuos e muitas alterações do dispositivo de profissionalização docente. Tal efervescência, a meu ver, exigiu um rearranjo do dispositivo de profissionalização diante das demandas da sociedade. A batalha mais importante desse período se deu no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996). De um lado, as forças progressistas, constituídas por especialistas em educação, entidades acadêmico-científicas como a ANFOPE, sindicais, de classe e estudantis - coesas em torno da luta pela universalização da educação escolar pública, gratuita e de qualidade -, defendiam uma noção de profissionalização do/a professor/a vinculada às condições concretas da docência, que envolvesse não apenas as questões pedagógicas, mas também condições objetivas de trabalho, como valorização, piso salarial, formação em serviço, relação entre universidade e escola etc. De outro lado, forças conservadoras, representantes dos interesses governamentais e empresariais, principalmente daquelas relacionadas à educação privada, faziam a defesa da profissionalização docente articulada a um “projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 410). Nos embates antes e após a aprovação da Lei 9394/96, as tensões, divergências e questionamentos no dispositivo de profissionalização docente giravam em torno,

principalmente, do *locus* de formação, da organização dos processos de profissionalização, da concepção e valorização do trabalho docente e da relação entre teoria e prática.

No que concerne ao *locus* da formação, o debate se deu em torno da disputa Universidades *versus* Institutos Superiores de Educação como responsáveis pela formação docente. O questionamento das forças progressistas era que os Institutos Superiores de Educação poderiam descaracterizar o trabalho das Faculdades de Educação. Em 1996, as forças governistas alinhadas ao Presidente Fernando Henrique Cardoso e ao poder econômico aprovaram, no Congresso Nacional, o texto da LDBEN nº 9394/96, que define que a formação deverá ser recebida no Ensino Superior e estabelece o Instituto Superior de Educação (ISE), como um novo espaço destinado a manter cursos e programas para a formação de profissionais de educação. No Art. 62, a Lei diz que, para a atuação na Educação Básica, a formação de docentes “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 1996). Nesta Lei, ao invés dos termos professor/a ou educador/a, é a expressão *profissional da educação* que ganha destaque, assim como a defesa da docência e do trabalho pedagógico realizado na escola como especificidade da profissão docente.

Ao privilegiar a formação em nível superior, a LDB impõe uma verdade segundo a qual o curso de licenciatura é a melhor forma de iniciar a qualificação do/a professor/a, encaminhando-o para a sua profissionalização. Para os elaboradores da Lei, o prestígio da universidade como lugar de poder do conhecimento científico possibilita a esse profissional o aprofundamento dos conhecimentos para um maior domínio no exercício da função docente, ou seja, um intelectual qualificado, tanto científica quanto pedagogicamente. Dessa maneira, um dos fundamentos que a Lei estabelece para a profissionalização é “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996). A LDB parece apontar, assim, na direção de uma profissionalização caracterizada por um saber reflexivo, que vá além daquele *saber-ensinar* produzido nas Escolas Normais, do *saber-científico* da Escola Nova, do *saber técnico-científico* dos anos 1960 e 1970 e do *saber político-pedagógico* dos anos 1980. A Lei 9394/96 aponta para uma profissionalização que conduza o/a docente para que não apenas faça, mas que também pesquise e produza um modo de fazer a docência. Dessa maneira, a profissionalização necessita de um saber específico e próprio produzido na e pelas licenciaturas, ofertadas nas Instituições de Ensino Superior, legitimadas pela sociedade como espaços para o ensino, a pesquisa e a extensão, os quais dariam à docência o reconhecimento acadêmico-científico.

Quanto à organização dos processos de profissionalização, a Lei nº 9394/96 avança em relação às legislações anteriores ao estabelecer o aperfeiçoamento permanente do/a profissional da educação. Nessa perspectiva, após a formação inicial na universidade, segue a formação continuada que, segundo o artigo 62A e o artigo 67 da LDB, poderá acontecer,

[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...] com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] [e com] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Constituiu-se, assim, a profissionalização em serviço ou, nos dizeres da Lei, o “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996). Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDB passou a vigorar imediatamente. Como consequência, houve a elaboração de um conjunto de outros documentos oficiais, como resoluções, decretos, portarias, pareceres, programas e projetos, para regulamentar as disposições da Lei. Logo depois, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação iniciaram um movimento para a implementação das disposições acerca da profissionalização docente estabelecidas na LDB. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido foram os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. O Parecer do CNE/CP nº 04/97, de 11 de março de 1997, acerca desses programas, relatado pela Conselheira Menga Lüdke, diz que a proposta apresentada pelo Ministério da Educação pode representar “um estímulo para o desencadeamento de discussões pertinentes [...] no âmbito geral de questionamento das licenciaturas e da própria formação de professores, como questão de fundo” (BRASIL, 1997, p. 3). O Parecer prossegue, enfatizando “a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes, que trate integradamente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada” (Ibid.).

A concepção e a valorização do trabalho docente aparecem, então, como outros temas que geraram intensos questionamentos no dispositivo de profissionalização. Os dizeres do Parecer CNE/CP nº 04/97 reforçaram isso ao problematizar o propósito, os meios utilizados para operar a profissionalização dos/as professores/as, assim como a sua eficácia. O referido documento parece colocar em dúvida o potencial do dispositivo de profissionalização e aponta a necessidade de mudanças no seu interior. No período pós-aprovação LDB, os embates em torno da noção de profissionalização ganharam novos contornos com os estudos publicados sobre o tema pela literatura especializada do campo da formação de professores/as.

Estudos internacionais e nacionais apresentaram importantes contribuições para o debate, ampliando os questionamentos acerca das técnicas em ação no dispositivo de profissionalização docente, como aquelas relacionadas aos conceitos de formação e desenvolvimento profissional, bem como às formas como os cursos de licenciatura estavam organizando seus currículos e métodos de ensino.

A literatura especializada do campo da formação de professores/as trouxe para o debate novos conceitos e outros modos de olhar para a docência e a formação de professores/as. Imbernón (2016), por exemplo, problematizou a ideia de se compreender a formação e o desenvolvimento profissional como conceitos sinônimos. Para ele, esse entendimento considera o desenvolvimento profissional dos/as professores/as de forma muito restritiva. Na sua análise, a profissionalização docente acontece mediante vários aspectos: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nas quais se exerce a profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação inicial e permanente que o docente realiza ao longo de sua vida profissional. Nesse sentido, pode-se ter uma excelente política de formação docente, mas, muitas vezes, vinculada a contextos de um desenvolvimento profissional precarizado. Segundo Imbernón (2016, p. 185), “a formação se legitimará, então, quando contribuir para esse desenvolvimento do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e por certificações”.

Do ponto de vista de Ponte (1998), o desenvolvimento profissional é um conceito que emergiu para demarcar a diferença em relação à ideia de que a profissionalização docente se efetiva apenas com a frequência a cursos de formação. De acordo com o autor, o desenvolvimento profissional ocorre em múltiplas etapas e está sempre incompleto, por isso envolve cursos, atividades como projetos, trocas de experiências, estudos e reflexões. É um movimento de dentro para fora, pois as decisões sobre em quais projetos se quer envolver e o modo como vai executá-los competem ao docente. Além disso, o desenvolvimento profissional implica o/a professor/a em suas dimensões cognitiva, afetiva, profissional e relacional, e não apenas o aperfeiçoamento naquela área em que é carente.

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), outro conceito que emerge na década de 1990, articulado ao processo de profissionalização, é o de *profissionalidade docente*. Para essas autoras, o debate em torno da profissionalidade está relacionado aos contextos e processos que abarcam a construção do ser professor/a, por isso colocam-na como elemento central da prática docente, destacando questões relacionadas à dimensão social e subjetiva do trabalho docente. Enfatizam que os processos biográficos e relacionais, assim como a

organização do trabalho na escola, são aspectos importantes na constituição da profissionalidade docente. Para Contreras (2002, p. 74), falar de profissionalidade docente significa “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. Em outras palavras, a profissionalidade está relacionada às qualidades da prática profissional dos/as professores/as em razão das exigências do trabalho educativo.

Para Roldão (2005), a profissionalização docente abriu caminho para o estatuto da profissionalidade que, segundo a autora, é um conjunto de atributos socialmente construídos, que distingue a profissão docente de outras atividades, apresentando quatro descritores ou elementos caracterizadores: a especificidade da função, que diz respeito ao reconhecimento social da natureza da profissão e sua utilidade; o saber específico, que corresponde ao domínio de um saber indispensável ao desenvolvimento da profissão; o poder de decisão, que se refere ao controle social da atividade e à autonomia para exercê-la; por fim, a pertença a um corpo coletivo, que representa o compromisso de partilhar, regular e defender o exercício da função e o acesso a ela, bem como a definição dos saberes que a legitimam.

Na perspectiva de Morgado (2011), a profissionalidade docente se constitui de forma progressiva e contínua, por intermédio do desenvolvimento das competências para ensinar e da identidade profissional, tendo início na profissionalização, vista pelo autor como a habilitação profissional da formação inicial e se prolongando no decorrer de toda a carreira. Para o autor, o conceito de profissionalidade e o de desenvolvimento profissional estão imbricados, funcionando como elementos nucleares tanto na organização da própria profissão docente quanto na renovação do pensamento e do trabalho dos professores. Na visão de André e Placco (2007), a profissionalidade é a busca daquilo que é específico da profissão, isto é, os conhecimentos, os comportamentos, as habilidades, as atitudes e os valores que constituem o/a professor/a. Pressupõe a construção de uma identidade profissional que se elabora a partir da atuação do/a docente em seu contexto de trabalho. Dessa maneira, “a profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a profissionalização a ela associada tem que ser conquistada” (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p. 341).

Outra discussão que ganhou destaque, no contexto dos anos de 1990, envolveu o conceito de *professor reflexivo*, articulado, principalmente, à perspectiva discursiva da *epistemologia da prática*, inspirada nas teorizações de John Dewey, a partir da qual Donald Schön (2000) desenvolveu o conceito de *profissional reflexivo*. Para esse autor, os/as professores/as não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; não dispõem, em sua atividade profissional, de um modelo das ciências aplicadas

ou da técnica instrumental, uma vez que ela é, em grande medida, improvisada e construída durante seu desenvolvimento. “Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 17). Na perspectiva de Larrosa (2011, p. 49), o professor reflexivo é aquele “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática, quanto, sobretudo, a si mesmo”. De acordo com Zeichner (1993), nos anos de 1980 e 1990, “os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo” (ZEICHNER, 1993, p. 15, grifos do autor).

Os estudos sobre desenvolvimento profissional, profissionalidade docente e professor reflexivo abriram espaço, no meio científico, para a investigação de questões mais específicas da profissão docente, como a inserção profissional de professores/as na carreira. Estudos internacionais dos anos de 1990, que exerceram influência sobre pesquisadores brasileiros do campo da formação de professores/as, apontam que a fase da inserção na carreira possui características específicas que permitem analisá-la de maneira diferenciada. Marcelo García (1999), por exemplo, em uma investigação que estudou *o processo de aprender e ensinar durante os primeiros anos de ensino*, com professores/as principiantes de Sevilha e Granada (Espanha), constatou que “os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que sua formação é incompleta” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113). A inserção na carreira é marcada por um *choque de realidade* (VEENMAN, 1988), por aspectos de sobrevivência, descoberta e exploração (HUBERMAN, 2000), por instabilidade, insegurança e aceitação de desafios (CAVACO, 1999). Almeida *et al.* (2020) apontam que, desde o fim do século XX, pesquisadores, mais notadamente os internacionais, têm discutido o período de inserção profissional docente, focando os estudos “nos sentimentos, adaptação, aprendizagens, conhecimentos e práticas experimentados pelos professores em início de carreira, bem como sobre programas de inserção profissional, o que inclui mentoria para professores e políticas de indução” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 2).

Como se vê, os estudos destacados defendem que outros conceitos deveriam fundamentar o exercício da docência, ampliando a noção de profissionalização docente. Desse modo, o *saber-ensinar* produzido a partir da instituição das Escolas Normais no país, na segunda metade do século XIX, assim como a *cientificidade pedagógica* da primeira metade do século XX ou o *saber técnico-científico* e o *saber político pedagógico* da segunda metade do século XX foram tensionados, a partir dos anos 1980, por outras demandas da

profissionalização docente. Foi produzido um saber profissional específico, que opera na constituição de uma maneira profissional de ser e atuar como docente que observa as condições de trabalho, os contextos sociais internos e externos da escola e a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências de trabalho dos/as próprios/as professores/as. Tais demandas, segundo os estudos referenciados, apontam para a necessidade de reconfigurar a noção de profissionalização docente, abarcando as questões levantadas sobre o desenvolvimento profissional e sobre a profissionalidade docente. Os estudos mencionados coadunam com uma verdade de que a profissionalização docente deveria ser encaminhada a partir de um processo de revisão racional da noção de prática docente.

A propósito, a relação entre teoria e prática é outro aspecto bastante tensionado na profissionalização docente. Os dilemas acerca dessa relação não são recentes e atravessam a formação de professores/as, pelo menos desde a instituição das Escolas Normais. Veiga-Neto (2015) esclarece que as discussões sobre as relações entre a teoria e a prática são as mais problemáticas no campo da formação de professores/as, com dois polos facilmente identificáveis: “de um lado, colocam-se os que defendem a necessidade de uma prévia e sólida formação teórica nos assim chamados fundamentos da Educação”; de outro, colocam-se aqueles que defendem a imersão precoce nas práticas docentes, “pois seria a partir desse mundo das práticas [...] que os futuros professores e professoras poderiam ou deveriam, depois, compreender melhor os fundamentos da Educação” (VEIGA-NETO, 2015, p. 115-116). Essa discussão é antiga e, talvez, seja ela a principal responsável pelas descontinuidades e rupturas do dispositivo de profissionalização docente.

Um dispositivo na berlinda! Eis uma expressão para caracterizar o dispositivo de profissionalização docente na virada do século XX para o século XXI. De um lado, um emaranhado de documentos oficiais contendo novas leis, resoluções, decretos, diretrizes, programas e projetos anunciavam o tom neoliberal para a formação de professores/as; de outro, uma profusão de conceitos, temas e reivindicações docentes ganharam a cena por meio da divulgação de pesquisas em educação e de manifestos e eventos organizados por associações e entidades vinculadas à educação. No centro disso tudo, estava a prática docente como uma força que necessitava ser recomposta, reconfigurada e dirigida incessantemente. Foi para ela que todas as atenções se voltaram, seja em seu caráter biográfico, relacional, experimental, seja na dimensão política, cultural e subjetiva etc. Emergia, assim, uma demanda: a necessidade de renovar a prática docente, de reconfigurá-la, tendo em vista as novas relações sociais que ganhavam corpo e forma na sociedade e as exigências ao processo educacional para garantir a aprendizagem dos/as estudantes.

Encaminhando para a conclusão deste tópico e tentando recuperar o que tentei mostrar até aqui, apresento no organograma a seguir (Figura 2) um resumo dos movimentos de saberes e poderes no dispositivo de profissionalização docente. Vejamos:

Figura 2 – Movimentos da profissionalização docente (segunda metade do século XIX e século XX)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A Figura 2 permite visualizar os grandes movimentos de saberes e poderes no dispositivo de profissionalização docente, os quais evidenciam um percurso de lutas, conflitos, continuidades e rupturas. As tensões, os questionamentos, as disputas e as pesquisas dos anos finais do século XX em torno da profissionalização docente colocaram-na no epicentro dos debates e das políticas educacionais do país. Esses acontecimentos produziram um ponto de inflexão no dispositivo, cobrando-lhe um novo rearranjo. Em resposta, o conjunto de acontecimentos da virada dos anos do século XX e início do século XXI, no entrelaçamento de seus diversos elementos, potencializaram uma rede de condições para a composição de um dispositivo mais específico, com vistas à condução da inserção profissional de professores/as na carreira, ancorada na prática docente. É nesse cenário que ganha condição de existência o que estou nomeando de *dispositivo de inserção docente*, que lança luz, estrategicamente, sobre o/a professor/a iniciante e sobre a necessidade de dar um novo tom para a prática docente, mediante a confabulação de sua renovação. Encaminhem, então, nossa discussão para esse novo dispositivo.

3.3 O dispositivo de inserção docente

Etimologicamente, o termo inserção vem do latim *insertiōne*, que significa “ato ou efeito de inserir(-se), de introduzir(-se) ou integrar(-se)”.²³ Na vida cotidiana, comumente acontecem práticas diversas de inserção: insere-se em alguma experiência ou atividade até então não vivenciada; introduz-se, por meio de um ritual, em uma religião, culto, seita ou sociedade; inicia-se, por meio de cerimônias, no exercício de um cargo público ou em uma nova fase da vida; ingressa-se em uma profissão mediante algum critério de seleção ou após a certificação escolar. Seja como for, cada um de nós, em algum momento da vida, se depara com práticas vinculadas à ação de inserir, ingressar, começar, introduzir, entrar, iniciar, adentrar. Nesta tese, tomo a inserção de professores/as na profissão docente como objeto de pesquisa científica. A análise do material empírico, tendo como base os estudos foucaultianos, apontou evidências que me fazem apostar na presença e no pleno funcionamento, na atualidade, de um dispositivo de inserção docente, sobre o qual apresentarei, a seguir, a formação e os elementos que entram em sua composição.

As reformas educacionais desencadeadas a partir da LDB nº 9394/96, mais especificamente as que se ocuparam com as mudanças nas práticas de profissionalização dos/as professores/as, forneceram condições para a emergência do dispositivo de inserção docente. Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores (1999), documento organizado pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de apoiar e orientar as universidades e as secretarias de educação na tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares de profissionalização de professores/as, fazem a defesa de que outros tipos de “práticas precisam ser construídas” (BRASIL, 1999, p. 45) nas políticas de profissionalização docente, com a finalidade de “redimensionar o papel profissional do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar” (BRASIL, 1999, p. 49).

Quanto à inserção de professores/as na carreira docente, os Referenciais (1999) dizem que, por mais que o/a docente iniciante “tenha uma experiência de estágios atuantes e supervisionados em sua formação inicial, é quando ingressa na carreira que o professor se depara, de fato, com todas as responsabilidades de sua atuação profissional” (BRASIL, 1999, p. 71). Desse modo, por não ter “uma situação de *prática consolidada*” (BRASIL, 1999, p. 72, grifo nosso), o “processo de iniciação do professor na sua atividade profissional *requer*

²³ Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inserção>. Acesso em: 07 ago. 2019.

um cuidado especial” (BRASIL, 1999, p. 73, grifo nosso). Os Referenciais se baseiam nos questionamentos feitos às formas de profissionalização de docentes que vinham sendo adotadas no país, como destaquei anteriormente, acrescentando que elas eram destinadas aos/as professores/as de um modo geral e não se ajustavam “a diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação” (BRASIL, 1999, p. 42), como é o caso dos/as professores/as em início de carreira.

Desse modo, os Referenciais afirmam que “nenhuma formação inicial, mesmo com nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional” docente (BRASIL, 1999, p. 17), nem para promover o desenvolvimento pessoal e as aprendizagens dos/as estudantes de forma que lhes permitam plena participação social em um mundo cada vez mais exigente em todas as suas dimensões. O documento defende, dessa maneira, a criação de sistemas de profissionalização nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores/as, tendo em vista que os/as docentes iniciantes “têm um grande desafio que é dominar as práticas do trabalho docente e do trabalho coletivo com seus pares, compreender as relações institucionais das escolas em que trabalham e das redes a que pertencem e nelas se inserir” (BRASIL, 1999, p. 142).

Dessa maneira, os Referenciais para a Formação de Professores não focam sua atenção somente na profissionalização docente em si, isto é, na formação, mas demonstram, pela primeira vez, a preocupação do Estado com a inserção profissional de professores/as na carreira docente. Quando dizem que os/as professores/as iniciantes não têm uma *prática consolidada* e que têm dificuldades em dominar as *práticas de trabalho docente*, o Estado parece eleger a prática docente como elemento central de preocupação no processo de inserção dos/as professores/as na docência. Dito isto, indago: justamente por não ter uma prática docente ainda consolidada, o/a professor/a iniciante não estaria suscetível a se tornar o elemento ideal para uma revisão racional da prática docente, com a produção, a partir dele, de uma nova prática estatal de governo dos sujeitos escolares?

Ao que parece, o interesse do Estado na inserção profissional docente é conduzir o/a professor/a iniciante na carreira, induzindo esse/a profissional à produção de uma prática docente que possa responder às demandas de aprendizagem da sociedade contemporânea. Os próprios Referenciais afirmam que a inserção na carreira docente é *um período peculiar* para o docente, porque é “o momento em que, considerando a própria prática, o professor iniciante tem a possibilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, a interpretação e a capacidade de intervenção na realidade educativa” (BRASIL, 1999, p. 72). O referido documento destaca que o desenvolvimento profissional docente “pede do professor disponibilidade para a

aprendizagem. [...] Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre” (BRASIL, 1999, p. 63). Ou seja, para o Estado, a entrada e a permanência na carreira docente deveriam estar atreladas a um processo permanente de aprendizagem da docência.

Outro documento que mostra que a inserção de professores/as na carreira tornou-se uma preocupação de diversos países é o Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (OCDE, 2006), intitulado *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes*. Esse relatório organizou dados de 25 países de diferentes continentes que participaram de um projeto iniciado em 2002, sob a coordenação do Comitê de Educação da OCDE, com o propósito de desenvolver uma “revisão de políticas para professores, para ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas e para indicar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes” (OCDE, 2006, p. 3). Dentre essas políticas, o Relatório da OCDE sugere que os/as professores/as iniciantes devem participar de programas de iniciação estruturados, contando para isso com carga horária de trabalho reduzida, professores/as orientadores/as capacitados/as nas escolas e parcerias com instituições responsáveis pela formação de docentes.

Como justificativa para tal medida, o Relatório aponta o fato de a evasão no magistério ser maior no início da carreira e, também, de ser esse o período em que os/as professores/as iniciantes se deparam com grandes desafios, como a insegurança no trabalho e o pouco apoio que recebem, tanto institucional quanto dos/as colegas mais experientes. Além disso, o documento ressalta que professores/as sem uma prática qualificada comprometem a qualidade dos resultados e as estatísticas da educação. Nesse sentido, a OCDE enfatiza a necessidade de maior atenção e apoio aos/as professores/as em início de carreira, inclusive com a aplicação de recursos financeiros para o seu desenvolvimento profissional, o que ajudaria os países “[...] a concentrar os recursos para a educação de professores em indivíduos que utilizarão da melhor forma possível” (OCDE, 2006, p. 14). Em outros termos, para a OCDE, o investimento em programas de apoio aos/as professores/as iniciantes está associado à relação entre os custos despendidos pelo Estado e os resultados esperados na área da educação.

As considerações apresentadas no Relatório da OCDE nos ajudam a entender que a preocupação com a inserção profissional de professores/as na carreira docente não se limita apenas aos aspectos do campo pedagógico, mas apresenta, também, questões de natureza econômica, ressaltando os prejuízos que a falta de atenção do Estado aos/as professores/as iniciantes pode causar, seja pela desistência da profissão, seja pelos impactos de suas ações

nos indicadores dos sistemas educativos. Desse modo, o movimento em torno dos/as professores/as iniciantes “assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 191).

No Brasil, já existem iniciativas de acompanhamento ao/à professor/a iniciante na carreira. Foi o que demonstraram estudos de campo que integraram a pesquisa sobre políticas docentes no Brasil, realizada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Para mapear políticas direcionadas aos/às professores/as iniciantes, a pesquisa trabalhou com cinco secretarias de educação de cinco estados (um de cada região do país) e com dez secretarias municipais (duas por região), totalizando 15 estudos de caso. Os resultados mostraram algumas iniciativas relacionadas à inserção profissional de professores/as na carreira desenvolvidas no país. De modo geral, o acompanhamento aos/às professores/as iniciantes se dá por meio de atividades de convivência com outros/as professores/as e trocas coletivas de experiências; cursos de formação aos/às professores/as ministrados por especialistas; ações desenvolvidas pelos/as diretores/as nas próprias escolas. Somente em dois Municípios, Sobral (CE) e Campo Grande (MS), existem, segundo o estudo, iniciativas de apoio ao/à docente iniciante que, nitidamente, estão se constituindo em política pública de acompanhamento, com perspectivas promissoras.

Gatti *et al.* (2019) apontam uma iniciativa exitosa de apoio ao/à professor/a iniciante, o Projeto de Tutoria Educacional, implementado no Município de Manaus, no ano de 2015. Esse Projeto, destinado aos/às professores/as em estágio probatório, admitidos via concurso público para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, adota uma metodologia de formação em serviço baseada em um movimento de reflexão-ação-reflexão da prática, com um profissional mais experiente assumindo a função de tutor do/a professor/a iniciante.

No Município de Caetité, no Estado da Bahia, cenário de realização da pesquisa de campo para esta tese, o acompanhamento aos/às professores/as iniciantes na carreira fica sob a responsabilidade da coordenação pedagógica de cada escola. Os/As coordenadores/as pedagógicos/as do Ensino Fundamental II que participaram desta investigação relataram que o acompanhamento aos/às iniciantes é feito por meio de orientações individualizadas e encontros de formação nos horários reservados ao planejamento e à formação continuada. Segundo os/as coordenadores/as, a prática pedagógica dos/as iniciantes é o principal foco das orientações, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos/as estudantes na escola.

Para pesquisadores/as do campo da formação de professores/as, os programas de apoio aos/às professores/as iniciantes devem estar comprometidos com o desenvolvimento

profissional contínuo dos/as docentes. Nas palavras de Marcelo García (1999, p. 119), “os programas de iniciação configuram-se [...] como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente”. Para esse autor, esses programas indicam que o processo formativo dos/as docentes é contínuo e deve ser configurado de acordo com as necessidades sentidas por eles/as em cada etapa de sua trajetória profissional. Na visão de Marli André *et al.* (2017), os programas de inserção podem ajudar a reduzir o peso das dificuldades nos primeiros anos de profissão, desde que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, mostrando aos/às iniciantes “a necessidade de envolver-se em uma dinâmica de auto formação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (ANDRÉ *et al.*, 2017, p. 507).

Enquanto os autores citados evidenciam a importância dos programas de inserção para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as iniciantes, as políticas públicas, as secretarias de educação e os/as coordenadores/as pedagógicos/as revelam como preocupação primeira do acompanhamento aos/às professores/as iniciantes a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Mas, afinal de contas, de que noção de aprendizagem tanto falam as secretarias de educação e os/as coordenadores/as pedagógicos/as? Uma pista para entender o que os/as estudantes deveriam aprender foi apresentada no Relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, e encaminhado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996. Tal Relatório é uma demonstração de que a renovação da prática educativa faz parte de uma agenda global, estrategicamente centrada na noção de aprendizagem, incluindo o direcionamento das políticas públicas destinadas à formação de professores/as.

Em um dos capítulos do referido documento, são apresentados os quatro pilares da educação para o século XXI, assim sistematizados: *aprender a conhecer* (desenvolver capacidades para *aprender a aprender* os conhecimentos de que o indivíduo necessita); *aprender a fazer* (desenvolver competências para o indivíduo colocar em ação os conhecimentos, principalmente no trabalho); *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* (desenvolver habilidades para o indivíduo se ajustar à vida social e conviver com os outros); *aprender a ser* (desenvolver habilidades para o indivíduo se responsabilizar com as próprias potencialidades) (DELORS, 1998). Em um capítulo versando especificamente sobre os/as professores/as, o Relatório destaca que eles “devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os

seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida”, sugerindo que uma formação docente de qualidade “supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas” (DELORS, 1998, p. 161).

Na esteira do conhecido *Relatório Delors*, políticas públicas educacionais foram desenhadas e postas em circulação em diversos países, nos anos finais do século XX e início do século XXI, tendo a aprendizagem ao longo da vida como estratégia global. Para ilustrar o caso do Brasil, cito a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Esse documento estabeleceu como um dos princípios orientadores da prática do/a futuro/a professor/a “a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (BRASIL, 2002a, p. 2) e a “resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002a, p. 3) para fomentá-la. Além disso, orientou os cursos de formação de professores/as a considerarem em seus projetos “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2002a, p. 3) dos/as futuros/as docentes.

Outro exemplo foi a criação, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com a finalidade de fomentar a iniciação à docência de licenciandos/as, inserindo-os/as no cotidiano de escolas da rede pública de educação para participarem de práticas docentes inovadoras que visem à superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010). Aprendizagem, prática e resolução de problemas são, portanto, expressões de ordem nos referidos documentos, os quais seguiam as orientações da UNESCO.

Nesse cenário, então, formou-se, em torno e a partir do dispositivo de profissionalização, o dispositivo de inserção docente, que mobiliza instituições, como o Ministério da Educação, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, unidades escolares; documentos oficiais, como leis, resoluções, decretos, portarias, programas e projetos; discursos; políticas públicas; proposições morais dos governos sobre a educação; proposições científicas e acadêmicas; ditos dos/as professores/as iniciantes e dos experientes; práticas das escolas etc., envolvendo-os em uma rede de táticas, técnicas e procedimentos atravessada pela tríade saber, verdade e relações de poder. Tal investimento tem como objetivo o governo dos/as professores/as iniciantes na carreira, constituindo-os/as como um

tipo de profissional específico para a docência contemporânea, por intermédio das múltiplas práticas docentes que eles são incitados/as e conduzidos/as a produzirem.

Embora a prática estivesse presente no dispositivo de profissionalização docente desde as Escolas Normais, considero que a conjuntura econômica, social e política do país redesenhada a partir dos anos de 1990, deixou o dispositivo de profissionalização docente frágil, corroído para lidar com os problemas atuais. Como visto, não se tratava mais, apenas, de profissionalizar os/as professores/as, mas de conduzi-los/las, no início (e ao longo) da profissão, direcionando-os/as para a produção de uma prática docente necessária para potencializar as aprendizagens dos sujeitos-escolares da contemporaneidade. Na quinta seção desta tese, analisarei os modos de operar que o dispositivo de inserção coloca em ação no governo dos/as professores/as iniciantes na carreira.

Para concluir esta seção, reforço que o dispositivo de inserção docente nasceu apoiando-se no dispositivo de profissionalização docente, mas, ao que tudo indica, hoje é ele que dá suporte ao de profissionalização. É importante, pois, esclarecer que a ação do dispositivo de inserção docente não exclui nem substitui o dispositivo de profissionalização docente. Considero que existe entre eles uma relação de “engajamento entre dispositivos” (MARCELLO, 2009), pois “um dispositivo precisa estar, necessariamente, articulado a outros de seu tempo para que, assim, ele possa efetivamente ter existência” (MARCELLO, 2009, p. 235). Dessa maneira, o dispositivo de profissionalização se organiza em torno da formação docente, sustentando-se nos saberes acadêmico-científicos que deverão habilitar os/as docentes para a sala de aula, vinculando-se às lutas pela valorização e condições de trabalho do/a professor/a etc. Por sua vez, o dispositivo de inserção articula-se fortemente à atuação e formação do/a professor/a iniciante na escola onde exerce a profissão, engendrando em suas tramas as políticas públicas, a universidade, as escolas de educação básica e os/as professores/as experientes, para se sustentar em um conjunto de saberes produzidos nas relações e nas articulações dos diversos elementos aqui citados. A figura 3 sintetiza os elementos que acabo de tratar sobre esse dispositivo.

Figura 3 – Composição do dispositivo de inserção docente



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No volume I de *História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault afirma que a razão de ser do dispositivo de sexualidade não era a reprodução, “mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1988, p. 101). No caso desta pesquisa, penso que a razão de ser do dispositivo de inserção não é a reprodução de uma mesma prática docente, mas o penetrar nos corpos dos/as professores/as iniciantes, conduzindo-os/as e estimulando-os/as à invenção de múltiplas práticas docentes para maximizar a aprendizagem e renovar as práticas de educação consideradas tradicionais. Talvez, seja mais fácil começar esse processo, explicitamente, pelos corpos dos/as jovens professores/as iniciantes na carreira, pois “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 20) e, ao mesmo tempo, mediante táticas silenciosas, pode-se induzir a atualização pedagógica dos/as professores/as experientes. Desse modo, o dispositivo de inserção coloca em funcionamento uma rede dinâmica de saberes, verdades e poderes para atingir sua função estratégica, como veremos nas seções seguintes desta tese.

4 ENTRE O VISÍVEL E O DIZÍVEL: O/A PROFISSIONAL-APRENDIZ, AS LACUNAS E OS SABERES DA INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

[...] cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado. Não existe segredo, embora nada seja imediatamente visível, nem diretamente legível (DELEUZE, 2005, p. 68).

Nos últimos tempos, ao redor e a propósito da inserção profissional de professores/as na carreira, parece haver um conjunto de múltiplas e distintas práticas discursivas e não discursivas produzidas por instituições, governos, especialistas, professores/as, políticas públicas etc. que fazem ver e fazem falar o/a professor/a nos primeiros anos da profissão docente. Deleuze (2005), em suas leituras sobre o pensamento de Foucault, sublinha que cada momento histórico se constitui por aquilo que vê e faz ver e por aquilo que diz e permite dizer. Deleuze (1990) salienta que as primeiras dimensões de um dispositivo são as linhas de visibilidade e de enunciação, as quais se articulam para fazer ver, nomear, narrar e dizer a verdade no/do dispositivo.

Nesse sentido, as linhas de visibilidade instauram uma fonte de luz que ilumina, propaga e “se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1990, p. 156). O dispositivo, então, como “uma reunião de órgãos e de funções que faz ver alguma coisa” (DELEUZE, 2005, p. 67), estabelece áreas de visibilidade e invisibilidade, fabricando, ao mesmo tempo, um sujeito que vê e um objeto a ser visto. É uma luz, portanto, que incide sobre o sujeito, que não está configurado e pré-estabelecido, mas que só poderá ter sua existência visibilizada quando iluminado por ela.

As visibilidades, segundo Deleuze (2005), não são imediatamente vistas nem visíveis; são as condições de sua existência que as abrem e as tornam visíveis. “Não se definem pela visão, mas são complexos de ações e de paixões, de ações e de reações, de complexos multissensoriais que vêm à luz” (DELEUZE, 2005, p. 68). De acordo com Larrosa (2011), um dos fios centrais que percorre a maior parte das obras de Foucault é o tema da visibilidade. O autor cita como exemplo a imagem do panóptico de *Vigiar e punir* (2014a), assim como a prisão, a fábrica, o hospital e a escola, considerados máquinas de fazer ver. Em outras palavras, essas instituições colocam em funcionamento processos que tornam visíveis os indivíduos que elas capturam - presos, trabalhadores, enfermos ou crianças -, com a finalidade de tornarem eficazes os procedimentos que realizam: reformar, produzir, curar ou ensinar.

Larrosa (2011) cita, também, que a confissão é discutida em *História da sexualidade I – a vontade de saber* (FOUCAULT, 1988) como um mecanismo em que o sujeito se torna visível a si mesmo em sua interioridade.

Paralelamente, as linhas de enunciação se constituem pelos enunciados que são aceitos na ordem dos discursos de um determinado momento, em uma dada sociedade, tornando-se “legíveis ou dizíveis em relação com as condições que os determinam” (DELEUZE, 2005, p. 64) e, por isso, intimamente ligadas aos regimes de verdade que governam a sociedade. Desse modo, as linhas de enunciação organizam o que se diz e o que se enuncia sobre o objeto, sendo responsáveis pelos regimes de dispersão dos enunciados nas práticas discursivas e nas posições que o sujeito e o objeto ocupam na ordem do discurso. Entretanto, não é tudo o que se diz sobre o objeto que constitui as linhas de enunciação, mas aquilo que pode ser dito mediante determinadas regras e certas condições. Logo, o enunciado não está dado nas palavras, frases e proposições, da mesma forma que não está oculto. É necessário, a partir de um trabalho minucioso, extraí-lo das palavras e da língua para se chegar às condições que permitiram a sua construção e identificar sob quais regras foi constituído esse enunciado e não outro em seu lugar. Dessa maneira, atingidas suas condições de existência, o enunciado está visível e diz tudo (DELEUZE, 2005).

Na esteira dessas proposições, começo esta seção com as seguintes inquietações: o que ganha, então, visibilidade e dizibilidade nas práticas de inserção profissional de professores/as na docência? Que lugar ocupam e que papel que exercem os/as professores/as nessas práticas? Que saberes são demandados e constituídos na combinação entre o que se vê e o que se diz sobre os/as professores/as iniciantes?

Em um dispositivo, as linhas de visibilidade e de enunciação mantêm uma relação de colaboração e de suporte. Não se trata de uma relação de dependência entre eles, mas de reciprocidade, complementaridade e articulação. Na combinação entre o visível e o dizível, o dispositivo produz domínios de saber que “não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos” (FOUCAULT, 2005b, p. 8). Em síntese, é na articulação entre aquilo que se pode dizer (enunciados) e o que se pode ver (evidências) que se produz o saber. O saber de um determinado momento histórico produz poder, do mesmo modo que o poder produz um saber e, na articulação de ambos, inventa-se uma verdade que opera na constituição do sujeito.

Feitas tais considerações, a pretensão desta seção é analisar de que maneira o dispositivo de inserção docente faz ver e faz dizer a iniciação profissional de professores/as na carreira, identificando os saberes que são demandados e acionados das combinações entre o

visível e o dizível sobre os docentes nos primeiros anos de exercício da profissão. Para desenvolver esse objetivo, organizo a argumentação em quatro momentos: no primeiro, analisarei a chegada à carreira docente a partir do que dizem os/as professores/as iniciantes investigados; no segundo momento, descreverei a posição de profissional-aprendiz que esses/as docentes ocupam na ordem da inserção profissional na carreira; no terceiro momento, demonstrarei como o começo da carreira docente é desenhado como um lugar de lacunas; por fim, no quarto momento, analisarei os elementos que constituem os saberes do dispositivo de inserção docente.

4.1 A chegada à profissão docente

Era uma quarta-feira do mês de agosto do ano de 2018. Seguindo o protocolo desta pesquisa, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação de Caetité para participar de um encontro de planejamento pedagógico de professores/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que ministram, em escolas municipais, os componentes curriculares da Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física). O meu objetivo era apresentar aos/às docentes a proposta de estudo de doutorado e identificar possíveis participantes para os grupos de discussão previstos na metodologia da pesquisa. Logo que cheguei, fui apresentado aos/às professores/as pela coordenadora pedagógica da área, que me pediu para acompanhar as atividades daquela tarde e disse que, na parte final, me seria cedido espaço para uma conversa com o grupo sobre a minha pesquisa. Sentei-me em uma cadeira ao lado da porta no momento em que os trabalhos foram iniciados.

A pauta da reunião começou com uma discussão sobre o tema avaliação, mais especificamente, a análise dos indicadores das avaliações realizadas nas escolas no primeiro semestre do ano letivo de 2018. Muitos/as professores/as presentes fizeram intervenções, problematizaram ou justificaram os indicadores apresentados. Uma situação, no entanto, chamou a minha atenção naquela reunião: três professoras, aparentando idade menor que a dos demais e sentadas próximas umas das outras, mas com certo distanciamento do grupo maior de docentes que estavam na sala. Atentas, elas faziam anotações, observavam as intervenções dos/as outros/as docentes e da coordenadora pedagógica, mas em nenhum momento manifestaram qualquer opinião sobre o tema. No intervalo do encontro, em conversa com a coordenadora sobre o perfil do grupo e o funcionamento das reuniões de planejamento, indaguei sobre as três professoras. Em sua resposta, a coordenadora me disse: “são as novatas; trabalham há pouco tempo na Rede [Municipal de Educação]”. Como as

atividades da reunião precisavam ser retomadas, não continuamos a conversa naquele momento. Na parte final do encontro, a coordenadora me cedeu o espaço para a apresentação da minha proposta de pesquisa aos/às professores/as.

A cena descrita ilustra a discussão que pretendo desenvolver neste tópico, qual seja: desejo discutir como o dispositivo de inserção docente faz ver e faz falar a chegada do/a professor/a à carreira docente. A invisibilidade das três professoras naquela reunião mostrava certa distribuição dos docentes naquele espaço, considerando, em especial, o tempo de atuação no magistério, ou seja, revelava quem estava chegando à profissão e quem já tinha alguns anos de exercício docente. E mais: estar posicionado em um desses lugares (chamarei aqui de iniciante e de experiente) indicava o papel que cada um/a poderia exercer naquele momento, isto é, a maneira como deveria se manifestar, se portar e agir na reunião. Do mesmo modo, expressões metafóricas²⁴ como “uma montanha-russa”, “pisando em ovos”, “salada de disciplinas”, “o professor das sobras”, “os que vão para os cantinhos” - todas retiradas das falas dos/as professores/as iniciantes e experientes aqui investigados - para se referirem à inserção de professores/as na carreira ajudam a jogar luz sobre a imagem dessa etapa da profissão docente que será analisada ao longo desta seção.

Neste tópico, ocupo-me, especificamente, em analisar a chegada do/a professor/a à carreira docente a partir do que eles/elas mesmos/as dizem sobre este espaço-tempo da vida profissional. Esclareço que analisarei as visibilidades e as dizibilidades do dispositivo de inserção docente de maneira articulada, por entender que o visível e o dizível no referido dispositivo vão se combinando, dando suporte e incidindo um no outro para potencializar as práticas de inserção profissional na carreira docente. Os dados que serão aqui analisados foram produzidos em grupos de discussão com onze professores/as em início de carreira. Os grupos aconteceram ao longo do mês de novembro do ano de 2018, em dias previamente agendados com os/as participantes. Eram jovens professores/as de diferentes áreas²⁵ do conhecimento que, assim que concluíram a licenciatura, inseriram-se na carreira docente, em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Educação de Caetité, Bahia. Além dos dados obtidos durante os grupos de discussão, utilizarei também informações de entrevistas realizadas com três professores/as iniciantes que atuam na mesma Rede de Educação.

²⁴ Nesta e nas próximas seções, essas expressões serão contextualizadas nas análises.

²⁵ Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas e Educação Física.

O recorte que fiz para o primeiro momento desta seção contempla as falas dos/as professores/as iniciantes sobre a chegada à profissão e como eles/elas se veem e se sentem nessa etapa da carreira. Vamos aos fatos.

A partir dos aspectos mais recorrentemente localizados nos dados analisados, identifiquei que os/as docentes iniciantes aqui investigados/as descrevem a inserção na docência, primeiro, a partir de um distanciamento em relação aos/às diretores/as e aos/às professores/as experientes das escolas em que trabalham e, segundo, de uma mistura de sentimentos que envolvem expectativas, insegurança e incertezas em relação à docência frente aos desafios cotidianos da profissão.

Caracterizo o distanciamento profissional pela pouca integração que os/as professores/as iniciantes evidenciaram ter com os/as diretores/as e com os/as professores/as experientes, bem como pelo pouco apoio ou suporte que recebem dos colegas mais experientes para partilhar suas dificuldades no enfrentamento aos desafios iniciais da profissão docente. Essa situação introduz os/as novos/as docentes na carreira por meio de um trabalho individual, conduzindo-os/as para uma situação de negação, de isolamento e de silêncio em vários âmbitos da atividade educativa, mas, sobretudo, nas atividades relacionadas às questões didático-pedagógicas da escola. Tal realidade comunica aos/às professores/as iniciantes que eles/as ainda não fazem parte do corpo docente da escola e que todo o processo de manejo das questões relativas à docência teria que ser aprendido, progressivamente, à medida que fossem desenvolvendo as atividades da docência. Acerca desse aspecto, vejamos alguns dizeres dos/as professores/as iniciantes nos grupos de discussão:

A sensação que tenho é a de que somos invisíveis na sala dos professores e nas reuniões da escola;

Eu esperava mais colaboração e apoio da direção e dos outros professores neste começo de carreira. Aqui a gente só conta com a coordenadora;

Os professores que têm mais tempo de serviço se distanciam de nós. Conversam muito entre eles, mas com a gente [os iniciantes] quase não dialogam.

Na sala dos professores e nas reuniões, o lugar onde cada um senta deixa bem claro quem é novato e quem já é veterano na escola (CADERNO DE ANOTAÇÕES DO PESQUISADOR, 2018)²⁶.

²⁶ Daqui em diante, utilizarei a sigla CAP (Caderno de Anotações do Pesquisador), seguida do ano 2018, para indicar as falas dos sujeitos da pesquisa que registrei nos grupos de discussão, realizados no período de setembro a novembro de 2018. As falas retiradas das entrevistas serão identificadas com o nome fictício do entrevistado, seguido do ano de realização da entrevista.

Colaboração e apoio, como se vê, são elementos que os/as professores/as iniciantes consideram necessários para que a entrada na profissão docente não aconteça de maneira isolada. Da mesma forma, sugerem que, se participassem mais ativamente das reuniões, dialogando mais com seus pares, talvez a entrada na profissão pudesse ser menos problemática. Embora as escolas disponibilizem os horários obrigatórios para o planejamento didático-pedagógico coletivo, esses encontros nem sempre possibilitam a troca de ideias e o diálogo entre iniciantes e experientes. Acerca disso, a professora iniciante Sara relata: “vejo em alguns [professores experientes] aquela insensibilidade de trocar ideias com relação às atividades a serem realizadas em sala de aula, não mantêm diálogo com os colegas novos no sentido de fazer um trabalho conjunto” (SARA, 2019 - trecho de entrevista). Além desse aspecto, os/as iniciantes mencionam a separação que há entre eles/as e os/as experientes nos momentos do planejamento geral que ocorre na Secretaria de Educação do Município, com todos/as os/as professores/as da mesma área. Dizem eles/elas: “os novos ficam de um lado, literalmente, e os experientes de outro lado e são estes que comandam todas as discussões”; “O novato não tem voz nem vez nas reuniões e nas decisões da escola” (CAP, 2018). Essas falas reforçam a cena da reunião de planejamento pedagógico que descrevi no início deste tópico. Na ordem daquela prática, as regras de funcionamento parecem definir bem o lugar que os sujeitos - nesse caso, a coordenadora pedagógica, as professoras iniciantes e os/as experientes - poderiam ocupar e o papel que cada um/a deles poderia exercer.

Se o distanciamento imposto aos/as professores/as iniciantes é uma realidade, a aproximação deles com os/as trabalhadores/as da escola e com os/as estudantes é uma vantagem para o que irão construir em sua experiência docente. Isso ficou evidente quando, em um dos grupos de discussão, um professor iniciante fez o seguinte comentário com o qual os demais concordaram: “as relações do professor novato são melhores com o porteiro, com a merendeira, com o pessoal de apoio e com os alunos” (CAP, 2018). Se os/as iniciantes são bem recebidos pelos/as trabalhadores/as e estudantes, parece, então, que os/as professores/as experientes estabelecem um distanciamento intencional. Seja por tempo de trabalho na escola, seja por maior domínio da política educativa local ou por ausência das formas colaborativas de trabalho, na visão dos/as professores/as iniciantes, os/as professores/as experientes se colocam fortemente como a voz de direito e de autoridade para falar sobre as questões da instituição, principalmente nos quesitos ensino e aprendizagem, e usam esse repertório para estabelecerem uma diferenciação entre eles e os iniciantes.

Assim, o distanciamento profissional se manifesta por duas vias: a primeira é um distanciamento físico, ou seja, um distanciamento dos corpos dos/as docentes iniciantes e experientes na sala dos/as professores/as, nas reuniões, nos eventos etc., pois, conforme diz uma professora iniciante, “os novos ficam de um lado, literalmente, e os experientes de outro” (CAP, 2018); a segunda é um distanciamento que leva em conta o tempo de trabalho e a experiência construída, elementos que demarcam certa autoridade dos/as experientes nas questões referentes ao exercício docente, ou seja, segundo os/as iniciantes, eles “têm voz” na escola porque “têm mais informações acerca do contexto escolar” e porque “conhecem melhor as normas e as regras de funcionamento da escola”, por isso “acham que sabem mais que os outros [os iniciantes]” (CAP, 2018). É como se eles/elas – os/as experientes/as – possuíssem as verdades da docência na escola e, por isso, teriam o direito de mostrar e ensinar essas verdades aos/às professores/as que estão chegando.

Como se pode notar, o distanciamento profissional está mergulhado na seara das relações de poder, tema que será analisado mais detidamente na próxima seção. Por ora, importa destacar que a entrada na profissão de maneira isolada, distanciada dos/as diretores/as e dos/as professores/as experientes colabora e/ou reforça uma mistura de sentimentos que os/as professores/as iniciantes dizem que os acompanha nos primeiros anos de profissão: sentem-se inseguros/as e, em alguns momentos, até incompetentes diante das dificuldades da docência, assim como demonstram incertezas em relação aos desafios postos pela profissão no seu cotidiano. A insegurança é o sentimento mais recorrente nas falas dos/as professores/as iniciantes sobre a sua chegada à carreira docente. Vejamos os exemplos a seguir:

Eu criei uma expectativa muito grande com relação à sala de aula por conta do meu estágio, tanto o estágio do Fundamental II quanto do Ensino Médio. Lá foi muito tranquilo. Mas quando eu comecei na escola [...] foi um terror! [Risos]. Porque um terror? Porque eu comecei como professora de Artes do 6º ao 9º ano, Educação Física no 6º e 7º ano e Redação no 9º ano, mas na verdade, eu estava saindo da universidade formada em Letras. Muitas turmas, muitos planejamentos! Pensa aí a insegurança! [...] Não era só planejar a aula, mas estudar antes os conteúdos, porque eu não sabia, e só depois pensar nas metodologias para cada disciplina (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista).

Quando adentrei o espaço físico da escola, me veio aquele famoso “frio na barriga”; um receio de não me adaptar ao ambiente, ou de não conseguir me entrosar com os colegas de trabalho, e até mesmo da reação dos alunos com relação a mim. Acredito que isso aconteceu porque eu estava insegura porque eu não tinha a prática de organizar e ministrar uma aula (SARA, 2019 - trecho de entrevista).

[...] me vejo como se estivesse em uma montanha-russa. É um começo cheio de altos e baixos; acho que posso definir assim. Tem dia que vou pra escola na maior euforia para trabalhar aquele conteúdo coisa e tal, uma didática da faculdade que eu acho que tá bacana, mas quando a aula acaba não foi aquilo que eu esperava. [...] A sala de aula é muito imprevisível; são muitas coisas para você dar conta; turmas muito diferentes. [...] E isso tem me deixado bastante inseguro (SÉRGIO, 2019 - trecho de entrevista).

A insegurança que os/as professores/as iniciantes dizem sentir no começo da carreira parece estar associada, principalmente, a três aspectos da atuação docente: o primeiro diz respeito às expectativas que os/as iniciantes criam em relação à docência, principalmente no que se refere ao que planejam para os/as estudantes e o que, de fato, acontece nas aulas ministradas, ou seja, entre o que foi pensado com base nos conhecimentos do percurso formativo e o que é a realidade escolar. O impacto com a dinâmica da escola e da sala de aula parece ser abrupto e muito forte logo no início do exercício docente para esses/as professores/as, gerando insegurança e receio com relação ao exercício docente, chegando a demarcar os limites do conhecimento pedagógico adquirido durante a formação inicial. Por um lado, a insegurança que os/as iniciantes sentem em relação à sua atuação profissional parece estar associada ao pouco apoio institucional que recebem no começo da carreira, que, no caso dos/as professores/as aqui investigados, resume-se ao suporte dado pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as das escolas. Por outro lado, essa insegurança também é motivada pela dúvida sobre qual metodologia deve ser adotada para trabalhar com os/as estudantes. Para o professor Sérgio, a “didática da faculdade”, aquela que os/as iniciantes trazem de sua formação, muitas vezes não responde adequadamente às necessidades do cotidiano escolar, contribuindo para os “altos e baixos” da inserção na carreira.

O segundo aspecto da insegurança na inserção docente, na perspectiva dos/as iniciantes, pode ser traduzido na forma como a política educacional local gesta a relação entre a formação inicial dos/as professores/as e os conteúdos escolares, bem como na forma como a escola distribui as aulas para esses professores. Na prática, isso acontece de duas maneiras, que podem ser ou não combinadas: a primeira é que nem sempre a disciplina ministrada pelo/a professor/a corresponde à formação acadêmica dele, obrigando-o a ministrar aula de várias disciplinas para as quais não possui formação; a segunda se dá pelo grande número de turmas e, portanto, de estudantes, cada um com suas especificidades. Os/As professores/as iniciantes dizem que, na verdade, eles/as não recebem disciplinas e sim o que chamam de “salada de disciplinas” (CAP, 2018). Fica evidente que o que se enuncia com essa prática, seja ela advinda da política da Secretaria de Educação ou da escola, é que os corpos dos/as

iniciantes estão disponíveis para receber ou absorver todo o caos do sistema escolar, ou seja, iniciantes devem se submeter a ministrar as mais variadas disciplinas escolares, de diferentes séries, com elevado número de turmas e de estudantes, principalmente quando começam na carreira com contratos temporários, como é caso dos/das professores/as aqui investigados/as. Todavia, em meio a todo esse caos, a incompatibilidade entre a formação inicial do/a professor/a e a disciplina ou as disciplinas que ele/a ministra na escola é o agravante maior. A professora Gislene, por exemplo, formada em Letras (Língua Portuguesa), começou ministrando aulas de Artes, Educação Física, sendo a menor parte de sua carga horária dedicada à disciplina Redação, o único componente de sua área de formação. Essa situação, segundo os/as iniciantes, faz com que a insegurança para elaborar uma aula aumente ainda mais, pois como eles não estudaram os conteúdos das disciplinas durante a formação, torna-se complicado planejar estratégias ou atividades para desenvolvê-los com os/as estudantes.

Por fim, o terceiro aspecto da insegurança está relacionado às formas para lidar com a multiplicidade de questões que estão presentes no cotidiano da escola atualmente. Quando, por exemplo, o professor Sérgio diz que “a sala de aula é muito imprevisível”, que “são muitas coisas para [...] dar conta”, ele revela que, além de dificuldades específicas referentes à ausência de apoio institucional, à incompatibilidade entre formação e atuação, à gestão da aprendizagem dos conteúdos para os alunos, a sala de aula está permeada por outros problemas que envolvem importantes aspectos da realidade social, como discriminação, violência e drogas, principalmente nas escolas que estão inseridas em comunidades vulneráveis. Esse ponto gerou uma intensa discussão entre os/as iniciantes, que relataram situações que estão experimentando em suas salas de aula, como brigas frequentes entre os/as estudantes, casos de discriminação racial e sexual, problemas de ordem emocional e de aprendizagem dos/as estudantes, dentre outras situações que comprometem o processo ensino-aprendizagem.

Frente a essas questões, os/as professores/as relataram o sentimento de incompetência nos primeiros momentos da carreira para lidar com a dimensão social, de aprendizagem e emocional dos/as estudantes. Diz um professor iniciante: “são muitas situações diferentes na escola e todas cobram da gente uma ação, um encaminhamento [...] aí, às vezes, me sinto um incapaz porque não consigo nem processar na minha mente tudo aquilo que tá acontecendo na sala de aula.” (CAP, 2018). A professora Gislene também comenta: “é muito complicado; às vezes você se sente incompetente para estar ali, sabe?” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista). Esses relatos parecem evidenciar duas realidades: a primeira é que os professores iniciantes se veem como incompetentes porque não conseguem atender a contento as

demandas apresentadas pelos alunos na sala de aula; a segunda é que, ao se julgarem incompetentes, eles se culpam e se penitenciam por isso, ou seja, os/as estudantes não estão aprendendo porque eles/as – que são iniciantes - não estão sabendo exercer adequadamente a função docente.

A insegurança entre os/as professores/as iniciantes, seja do ponto de vista do pouco apoio institucional, da incompatibilidade entre formação e atuação, da gestão da aprendizagem ou das questões sociais e emocionais dos/as estudantes, não está dissociada do crônico problema das condições de trabalho, salário e carreira. No conjunto geral desses problemas, é inevitável que tal insegurança incida na conhecida desistência da profissão. Acerca desse tema, a professora Sara reforça: “se o professor não apresentar força de vontade e tiver muito ânimo [...] uma hora ou outra acaba desistindo da profissão” (SARA, 2019 – trecho de entrevista). Na verdade, “todo dia é um desafio novo; cada dia a gente descobre um problema diferente” (CAP, 2018), sentencia outra professora iniciante. Para o professor Sérgio (2019 - trecho de entrevista), “o começo da carreira é um choque [de realidade], desestabiliza qualquer um”.

A propósito, a expressão *choque de realidade* é bastante comum na literatura especializada para designar as condições a partir das quais os/as professores/as no início da carreira constatarem as divergências ou contradições entre as representações da docência adquiridas no percurso da formação inicial e a realidade que experimentam nos primeiros anos de profissão. Veenman (1988), por exemplo, ressalta que esse hiato reflete a complexa e permanente realidade da vida escolar que se coloca para os/as professores/as iniciantes, dia após dia. Do mesmo modo, Silva (1997, p. 54) afirma que a expressão *choque com a realidade*, aplicada aos docentes em início de carreira, “traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”. Nos dizeres de Cavaco (1995, p. 179), “trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional”. Por seu turno, Tardif (2014) faz uso dos termos *choque com a realidade*, *choque de transição* ou *choque cultural* para nomear o “confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão” (p. 82). Na visão desses autores, o/a jovem professor/a, ao iniciar a carreira, depara-se com realidades bem complexas e com a necessidade de questionar muitas referências da docência que foram construídas durante o percurso formativo no curso de licenciatura.

Porém, de um ponto de vista foucaultiano, mais do que uma questão de hiato, de complexidade ou de choque cultural, os obstáculos enfrentados pelos/as professores/as iniciantes têm a ver, na verdade, com as relações de poder vindas tanto do Estado quanto das relações institucionais e profissionais, as quais incidem sobre esses corpos; relações de poder que operam diferenciações entre os sujeitos, separando-os em grupo, em coletividades, atribuindo-lhes características específicas mediante as quais se tornarão “visíveis, dizíveis e escrevíveis” (ROSE, 1998, p. 38). Dessa maneira, os sentimentos de insegurança, medo, euforia, etc. na inserção docente dos/as professores/as iniciantes aqui investigados/as revelam a maneira como são vistos e ditos. Eles/as não são desde sempre assim, como se isso fosse uma natureza própria do iniciante; eles/as são resultado de forças estatais, institucionais e de mesquinhas pessoais que assim os/as criam. Inventar-se, então, no espaço educacional, um grupo de docentes em início de carreira com uma identificação própria, com características e sentimentos comuns, que pode “ser visto sem cessar” (FOUCAULT, 2014a, p. 183). Logo, sendo um grupo específico e diferenciado de docentes, fica mais fácil observá-lo, conhecê-lo e estudá-lo, pois se cria, assim, uma realidade pensável para, sobre ela, poder intervir, conduzindo-a de acordo com as ingerências políticas.

Nessa perspectiva, a discussão central que busco desenvolver nesta seção é a de que o dispositivo de inserção docente visibiliza e enuncia o/a professor/a nos primeiros anos da carreira como um/a *profissional-aprendiz*. Dito em outros termos, mesmo dispondo de uma certificação acadêmica, de um diploma que autoriza seu ingresso na profissão, esse/a professor/a não é visto nem dito, no contexto de trabalho, como um “profissional de fato”; ele/a é posicionado/a na ordem das práticas discursivas e não discursivas da Secretaria de Educação e da escola em uma posição que se assemelha como a de um aprendiz de ofício. Tal qual um/a aluno/a que ingressa na escola ainda na infância para submeter-se, como aprendiz, a um processo de escolarização e formação, o/a professor/a iniciante é posicionado/a, no começo da carreira, semelhante a um/a aluno/a que precisa aprender a desvendar o segredo da docência para poder se deslocar de função na ordem da profissão docente, para passar de professor/a iniciante a profissional experiente. No tópico seguinte, analisarei a posição ocupada pelos/as professores/as iniciantes na ordem da inserção docente na carreira.

4.2 Professor/a iniciante: um/a profissional-aprendiz

Distanciamento, expectativas, insegurança e incerteza foram expressões recorrentes que os/as professores/as iniciantes utilizaram, seja nos grupos de discussão, seja nas

entrevistas, para caracterizar sua chegada à profissão docente. Mais do que descrever a inserção docente no campo profissional, essas expressões a anunciam como um “espaço de posições e funcionamentos diferenciados para os sujeitos” (FOUCAULT, 2010b, p. 8), ou seja, fazem ver e fazem dizer uma posição diferenciada que os/as jovens professores/as e os/as experientes podem ocupar, tanto individual quanto coletivamente, na inserção profissional na carreira docente. De mais a mais, essas expressões compõem um jogo permanente de forças dentro do dispositivo de inserção docente que, ao capturar os/as professores/as iniciantes na carreira, tornando-os/as visíveis e dizíveis de modos bem específicos, evidencia “os aparatos de visibilidade e enunciação que tornam cada vez mais eficazes os *agenciamentos concretos*” (MARCELLO, 2004, p. 203, grifo da autora) no dispositivo.

Nesse jogo, o/a jovem professor/a é, então, posicionado/a como um/a aprendiz de ofício. Trata-se de um aprendizado profissional no contexto de trabalho de natureza diversa, relacionado à gestão do currículo, do planejamento e das relações, assim como das diferentes atribuições do/a professor/a no espaço da instituição escolar e do tempo necessário para operacionalizá-las. Um aprendizado que acontece, muitas vezes, em um ambiente hostil e com poucos elementos de suporte e apoio. Nesse sentido, apresentarei, aqui, evidências que retirei das falas dos/as professores/as iniciantes e dos/as experientes, dos documentos selecionados para este estudo, assim como da literatura da área consultada que demonstram tal perspectiva. Ambiciono argumentar que parece haver um investimento do dispositivo de inserção docente nas linhas de visibilidade e de enunciação para fazer ver e fazer dizer os/as professores/as, na fase inicial de suas carreiras, como aprendizes de uma prática docente profissional.

No contexto aqui investigado, a forma como os/as professores/as no início da carreira são chamados/as e/ou identificados/as no cotidiano das escolas e da Secretaria de Educação é um indício bem forte da posição de sujeito desse/a professor/a como um/a aprendiz da profissão docente. Em todas as etapas da pesquisa de campo, ouvi diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as experientes e até mesmo iniciantes utilizarem as denominações *os novatos*, *os novos*, *o professor novato* etc. para se referirem ou para identificarem os/as docentes que estão começando na carreira. As falas seguintes ilustram tal situação: “o novato é muito atento às questões da escola” (coordenadora pedagógica, CAP, 2018); “Os novatos chegam [à escola] pisando em ovos”; “nas reuniões, os novatos vão para os cantinhos” (professores experientes, CAP, 2018) e “são muitos os olhares lançados para o professor novato” (professora iniciante, CAP, 2018). Como se pode notar, os sujeitos da pesquisa usam os termos *novatos* e *professor novato* ora para nomear ora para qualificar a posição que o docente ocupa quando é iniciante na carreira.

No dicionário da Língua Portuguesa, o termo *novato*, na condição de substantivo, significa “uma pessoa inexperiente” ou “aprendiz de um ofício, sobre o qual ainda não tem muitos conhecimentos”; como adjetivo denota “o que é novo, principiante, inexperiente”.²⁷ É interessante observar, também, que o vocábulo *novato* é sinônimo de *noviço*, que quer dizer “aprendiz; principiante; candidato ao ingresso numa ordem ou congregação religiosa durante o tempo de preparação que precede o momento de pronunciar os votos definitivos”.²⁸ Por analogia, pode-se dizer, então, que os/as jovens professores/as, quando chegam à profissão, ainda não atendem a certas condições de uma ordem estabelecida para serem os/as profissionais da docência contemporânea.

Se esse for o sentido atribuído pela escola ao/à professor/a nos anos iniciais da carreira, para ele/a não haverá outra visibilidade senão a de um/a inexperiente, aquele/a que ainda não é e que inspira mais desconfiança do que colaboração; ele/a não fará parte da "corporação" até que prove o contrário. Dessa maneira, os primeiros anos de exercício profissional docente parecem se constituir como um momento de conversão do/a iniciante, durante o qual ele/a será moldado/a para entrar na ordem prática dos profissionais da docência. A inserção profissional na carreira será o momento de (re)construção de aprendizagens sobre o exercício docente, no sentido de a escola e seus profissionais mais experientes revistarem os saberes pedagógicos aos quais esses/as professores/as tiveram acesso na formação inicial; é na inserção na carreira que ocorrerá, entre tudo que se aprendeu na formação, a separação do que é necessário para a vida real do trabalho na escola.

É como se houvesse um segredo da prática que deve ser transmitido aos/às iniciantes com parcimônia. Para isso, logo que chegam à profissão, esses/as docentes são submetidos/as a um procedimento de desestabilização do corpo, isto é, desarticulam-no/a para, em seguida, fazer a sua recomposição. A partir do segundo ano de docência, mais ou menos, intensifica-se, no dispositivo de inserção, o trabalho da recomposição profissional do/a docente por meio de um conjunto de táticas que visam a conduzi-lo/la à descoberta do segredo da docência real, como demonstrarei na seção seguinte. O/A professor/a iniciante é convocado/a, portanto, a visitar o que aprendeu durante a formação inicial, reelaborando, progressivamente, esse saber até adquirir os atributos dos práticos.

²⁷ Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/novato>. Acesso em: 06 mai. 2020.

²⁸ Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/noviço>. Acesso em: 06. Mai. 2020.

As aprendizagens dos atributos práticos, ou seja, dos elementos para manejar a prática docente, vão possibilitar, por sua vez, que os/as professores/as iniciantes deixem os “cantinhos das reuniões”, um lugar “sem vez” e “sem voz”, para ingressar no palco da docência, sendo vistos/as e reconhecidos/as como parte do elenco de profissionais do magistério. Trata-se de transformações nas condições de existência e nos sistemas de funcionamento do exercício docente dos/as professores no começo de carreira. Trata-se, pois, de capacitar o/a professor/a iniciante para essas transformações por meio de um conjunto de ações que induzem a disposição do/a iniciante e sua concordância ao processo. Os excertos a seguir, retirados das entrevistas com os/as professores iniciantes na carreira, parecem apontar nessa direção. Observemos:

[...] porque tem coisas que somente na sala de aula é que vamos aprender; [...] todo dia você encontra algo diferente em uma turma, em um aluno; aquilo que a gente já aprendeu muitas vezes não ajuda para a situação que está na sua frente, e isso te leva a aprender ali, vivenciando aquela realidade (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista).

Acho que com todo mundo é assim: tem que sofrer no começo, aprender com a realidade e depois se firmar na carreira (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista).

Lá, na realidade de cada escola, na prática real, está a verdade da docência. “Desvelem-na!”, eis o que se pode inferir dos fragmentos citados. *Aprender na e com a realidade* parece ser a lógica do segredo docente que sustenta não apenas os primeiros anos da carreira docente, mas também todo um longo período – talvez, toda a vida docente -, que é a lógica da revisão dos ensinamentos aprendidos na formação inicial. Trata-se de um processo educativo mediante o qual o/a professor/a é demandado/a a realizar dois movimentos: em primeiro lugar, uma revisão daquilo que foi aprendido no seu percurso formativo, especialmente as questões inerentes ao campo pedagógico, ou seja, aqueles conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação, comumente denominados como “conhecimentos teóricos”. Tais conhecimentos, na visão dos/as professores/as iniciantes na docência, devem ser reelaborados, pois não seriam suficientes para eles descobrirem o segredo da profissão. Se, para os/as jovens professores/as, “aquilo que a gente já aprendeu muitas vezes não ajuda para a situação que está na sua frente” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista), isso quer dizer que se faz necessário “aprender com a realidade” (SÉRGIO, 2019 - trecho de entrevista). Revisitar a formação é, portanto, reavaliar os conhecimentos da formação docente, identificando aqueles que poderão auxiliar na elaboração dos modos de condução do exercício docente,

separando-os dos que devem ser guardados nas estantes porque não terão utilidade na prática da escola real.

O segundo que eu acima chamei de movimento demandado ao/à professor/a iniciante é que *aprender na e com a realidade* se apresenta como uma alternativa para compreender a dinâmica da sala de aula e conhecer seus enigmas. Assim, acessá-la, observá-la, penetrá-la, aprender com os desafios da docência seriam, então, rituais necessários da inserção docente para construir um modo de lidar com o contexto do exercício profissional docente. A professora iniciante na docência Sara reforça esse aspecto quando diz:

Nas primeiras aulas, logo eu pude perceber que, para cada turma, eu teria que encontrar uma forma de interagir com eles, pois eu tinha turma de 6º ano com crianças e pré-adolescentes e turmas de 8º e 9º ano, que já eram adolescentes. O comportamento deles é diferente e os problemas de indisciplina também. E, no começo, é muito complicado o fato de você estar chegando e conseguir ser respeitado pelos alunos. Ter liderança na sala é fundamental [...] Conhecer a situação de cada turma é um primeiro passo para a gente conduzir bem essas turmas durante as aulas (SARA, 2019 - trecho de entrevista).

Sobre o que acabamos de observar, duas considerações acerca das aprendizagens profissionais da docência no começo da profissão são pertinentes. A primeira é que o foco principal desse movimento está na dinâmica da sala de aula, mais precisamente em entender o estudante que a habita e seus modos de vida. Dessa maneira, “conhecer a situação de cada turma” ou, melhor, conhecer cada aluno, o conjunto dos alunos é, na verdade, um protocolo do processo de descoberta dos modos - ou do segredo - para ensinar esses estudantes, ou seja, a partir de suas características, organizam-se os meios estratégicos para ensiná-los e governá-los da forma como cada escola deseja. A segunda consideração é que não se trata, nesse movimento, de uma simples acumulação de princípios ou fundamentos educacionais sobre a docência, mas sim da construção de modos exitosos do exercício da docência; modos de ensinar que funcionem na sala de aula. Nessa ação, é importante que o/a professor/a iniciante na docência não só desvende o segredo da docência, mas que acredite que ele é verdadeiro e eficaz para fazer os/as estudantes aprenderem. A construção de modos exitosos de docência a partir da singularidade e da complexidade de cada escola é um aspecto central no dispositivo de inserção docente, diferentemente do dispositivo de profissionalização, que via a formação de professores/as a partir de um modelo homogêneo de docência para os contextos educativos de um modo geral.

Se, para os/as professores/as iniciantes na profissão, se impõe - e eles/as mesmos/as passam a admitir - que o começo da carreira é um ritual educativo, um momento de conhecer as dificuldades da profissão para aprender a conduzir a sala de aula, para os/as professores/as experientes, essa etapa da carreira, além de um período de aprendizagem, representa a certificação efetiva para o exercício profissional. Noutras palavras, a maneira como o/a professor/a iniciante responde aos desafios do começo da profissão é o que o/a qualificará para o exercício docente. Nos grupos de discussão com os/as professores/as experientes, ouvi os seguintes dizeres: “os novatos chegam com uma bagagem de conhecimento dos livros, mas com pouca didática da sala de aula”; “eles têm um conhecimento teórico, mas é na sala de aula que vão se capacitar para a docência” (CAP, 2018). Ou seja, é no exercício, na prática que os/as professores/as iniciantes vão adquirir os saberes orientadores da atividade docente que constituiriam o que os/as experientes chamam de *didática da sala de aula*. As falas a seguir nos ajudam a entender o que os/as professores/as experientes estão identificando como didática da sala de aula. Vejamos:

A didática é o principal desafio para os que tão chegando. [...] Hoje tem muitas formas de avaliar os alunos que a escola já planeja e já adota, mas muitas vezes, o novato não sabe nem elaborar uma questão de prova. [...] Outra coisa é a disciplina da sala de aula, que é importante para a aprendizagem escolar e que tem que aprender logo nas primeiras aulas para não perder o controle de classe (LUÍS, 2019 – trecho de entrevista).

*Todo começo é um desafio. E com os professores novatos não é diferente. O tempo todo eles são desafiados a repensar os conceitos de educação, [...] do ensinar e do aprender. E é aí que eles vão entender o que é e como planejar as estratégias de ensino para as aulas. **Aprendem a ser professor na prática.** [...] Só assim os professores novatos se sentirão mais seguros para as demandas do dia a dia do processo de ensino (LÚCIA, 2019 - trecho de entrevista, grifo nosso).*

A capacidade do/a docente de planejar os elementos constitutivos de uma aula, como a organização das estratégias de ensino dos conteúdos, os meios para a condução da disciplina na classe e as formas para a realização da avaliação dos/as estudantes, eis como os/as docentes experientes aqui entrevistados/as definem a expressão *didática da sala de aula*. Trata-se de um conjunto de procedimentos necessários ao/à professor/a para que ele/a tenha o controle sobre o/a estudante no processo de ensino, fazendo-o/a assimilar os conteúdos dos programas das matérias curriculares. Do ponto de vista dos/as experientes, esse conjunto de procedimentos parece constituir o segredo da docência, do qual eles/as se imaginam detentores/as e com o qual projetam introduzir os colegas chegantes à profissão. Os/As

professores/as experientes acreditam que os elementos de sua didática não acontecem na escola do modo como foram aprendidos no percurso da formação inicial, pois os desafios cotidianos do contexto educacional atizam o/a professor/a a “repensar os conceitos [...] do ensinar e do aprender” (LÚCIA, 2019 – trecho de entrevista). Dessa maneira, a *didática da sala de aula* seria aprendida *na prática* e, ainda de acordo com os/as professores/as experientes, essa aprendizagem contribuiria para que os/as iniciantes se sentissem “mais seguros para as demandas do dia a dia do processo de ensino” (LÚCIA, 2019 – trecho de entrevista). Em síntese: desvendar o segredo sob a orientação dos/as professores/as experientes é condição para se sentir mais seguro na profissão. Logo, produzir uma *didática da sala de aula* corresponderia à aprovação e certificação para o exercício docente, isto é, o/a professor/a iniciante na profissão estaria, de fato, credenciado para o ingresso na ordem dos profissionais da docência contemporânea.

Nessa direção, o Estado, mediante um conjunto de políticas públicas voltadas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as, também concebe os primeiros anos do magistério como um momento destinado à aprendizagem profissional da atividade docente. Mas vai além: de acordo com as políticas públicas elaboradas pelo Estado, essa etapa da carreira docente precisa ser acompanhada e supervisionada por uma equipe de profissionais experientes. Os documentos oficiais aqui analisados advogam tal entendimento. Os Referenciais para a Formação de Professores (1999), por exemplo, propõem que os sistemas educacionais criem a possibilidade de que professores/as experientes assumam atividades de formação e acompanhamento dos docentes no começo da carreira para “ajudá-los a compreender a realidade e a complexidade da atuação do professor - dificuldades operacionais, finalidades, avaliação, revisão, enfim, as diferentes questões vividas na escola” (BRASIL, 1999, p. 67). O documento destaca que as aprendizagens desse período podem ser geradas na própria escola, se “os professores experientes e os formadores souberem ouvi-lo [o professor iniciante] atentamente para contribuir com seu processo de crescimento profissional e se forem permeáveis aos questionamentos que ele possa vir a fazer” (BRASIL, 1999, p. 73). Os Referenciais pretendem, portanto, acompanhar e supervisionar a introdução do/a professor/a na carreira.

Com esse intento, tal estratégia é institucionalizada no núcleo central das políticas públicas educacionais do país, ou seja, está claramente expressa no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na meta 18, estratégia 18.2, que diz o seguinte:

[...] implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes [...] e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014, s/p).

Desse modo, o PNE (BRASIL, 2014) reforça o argumento que aqui estou discutindo, qual seja: o de que, nos primeiros anos da carreira docente, o/a professor/a é visibilizado/a e enunciado/a como *um/a profissional-aprendiz da docência*. Quando faz a defesa de um *acompanhamento* aos/às docentes iniciantes, mediante *curso de aprofundamento*, com ênfase nos *conteúdos* e nas *metodologias de ensino*, o PNE (2014) evidencia a lógica de que esse aprendizado se dará a partir das singularidades e complexidades do exercício docente na sala de aula na medida em que busca orientar os/as professores/as iniciantes na carreira quanto aos conteúdos e às metodologias do processo pedagógico para a educação básica. A Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para educação básica, definiu os cursos de aprofundamento como mecanismos da formação continuada dos/as professores/as, preconizando que eles deveriam se assentar em uma concepção de desenvolvimento dos profissionais do magistério que levasse em conta, dentre outros aspectos, “os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida” (BRASIL, 2015, p. 14). Por desenvolvimento profissional, os documentos citados entendem o conjunto de meios essencialmente formativos que possibilita aos/às professores/as, por meio da reflexão no e acerca de seu trabalho, a produção de novos conhecimentos profissionais que os/as ajudem a desempenhar melhor o exercício docente.

Nessa perspectiva, as DCN desejam que, desde os primeiros anos da profissão, sejam disponibilizadas ao/à professor/a diversas ações que o/a mobilizem e o/a motivem para o “repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...] tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional” (BRASIL, 2015, p. 13). Dessa maneira, grupos de estudos, programas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, reuniões e jornadas pedagógicas passam a fazer parte da rotina da escola e das secretarias de educação. Com o propósito de atender essa necessidade, o Plano Municipal de Educação de Caetité, BA (PME 2015-2025) se propõe a oportunizar aos/às docentes condições para que possam “vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação”, considerando que as demandas atuais do campo da educação “exigem profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (CAETITÉ, 2015, p. 122).

A inserção docente na carreira, para fins da construção do profissional da docência, é considerada, portanto, como um momento de construção das aprendizagens profissionais necessárias para o exercício docente. Estudos da literatura especializada também defendem a inserção na carreira como uma etapa da carreira marcada pelas aprendizagens da docência. Trabalhos como o de Vaillant e Marcelo García (2012, p. 130), por exemplo, afirmam que a inserção profissional na docência “é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos”, nos quais os/as docentes no começo da carreira necessitam desenvolver um conjunto de habilidades críticas e capacidades de refletir, avaliar e aprender sobre sua prática, de maneira que possam melhorar continuamente como docentes.

É forte na literatura consultada que a inserção na carreira é condição de possibilidade para que o/a professor/a iniciante desvende o segredo da prática docente e se torne um/a profissional qualificado/a para o magistério. Acerca disso, Guarnieri (2005) assinala que uma parte do aprendizado profissional da prática docente só ocorre e só se inicia em exercício. Desse ponto de vista, “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 09). Em outras palavras, a constituição profissional docente se processa na medida em que acontece a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico da formação inicial, o contexto escolar e a prática docente. Cavaco (1995), por seu turno, diz que os primeiros anos do trabalho docente constituem uma época de aprendizagem de novas relações profissionais, “através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas, etc.)” (CAVACO, 1995, p. 167).

Os estudos citados concordam com os sujeitos aqui investigados e com os documentos examinados, corroborando com a ideia de que a prática é o segredo que move a inserção de professores/as na carreira e que é no exercício da própria docência que os/as professores/as tornam-se o que devem ser. Com relação a esse aspecto, cabe aqui uma indagação: os/as professores/as (os/as iniciantes na profissão e os/as experientes), os/as especialistas da educação e o Estado desejam uma mesma perspectiva de prática docente na inserção? Em uma análise mais atenta do material da pesquisa, observei que esses sujeitos parecem não caminhar na mesma direção quando se fala em uma perspectiva de prática docente. Cada um desses atores tem a sua especificidade, os seus interesses para a prática docente, por isso ela se tornou, nos últimos tempos, um segredo cobiçado e disputado por todos/as. Para os/as professores/as experientes, esse segredo é seu grande trunfo no jogo, pois se constitui na experiência, no contexto cotidiano de trabalho. É esse trunfo que os/as experientes utilizam e propagandeiam para fazer ver e fazer dizer aos/as iniciantes na docência que o começo da

carreira é a grande prova de fogo, pois é o momento da conversão para a entrada na ordem da prática docente profissional.

Os/As professores/as iniciantes, por sua vez, impactados/as e distanciados/as no início, parecem, a princípio, se dobrar a essa força e, introduzidos/as na docência por ela, passam a admitir que necessitam aprender/desvendar o segredo para se tornarem, de fato, profissionais da docência. Mas, para eles, só desvendar o segredo docente dos/as professores/as experientes e tomá-lo como seu não basta; eles/as apontam evidências que querem mais! Querem uma prática que seja sua, que vá além daquela que os/as experientes executam. Desejam uma prática docente para além da disciplinarização do/a estudante e do ensino dos conteúdos curriculares das matérias. Eles/as parecem desejar uma prática que os/as permita “participar da vida do aluno que iria desistir da escola” (CAP, 2018), uma prática que “olha para a realidade social em que os alunos estão inseridos no sentido de modificar a situação” (CAP, 2018). Perspectivam, enfim, outros modos do fazer docente, ou seja, uma prática implicada com a vida presente dos/as estudantes, que os/as instigue a sonharem com outras possibilidades de ser e de agir no mundo.

Para as políticas públicas de inserção na docência, promovidas pelo Estado, a prática dos/as professores/as no começo da carreira deverá ser acompanhada e supervisionada por profissionais experientes, que ajudarão esses/as docentes nas aprendizagens referentes aos conteúdos e metodologias de ensino, visando à construção de uma prática docente profissional comprometida com as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica.²⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) entende aprendizagens essenciais “como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p. 4). Logo, a prática docente defendida pelo Estado é orientada pelo “princípio de que todos são capazes de aprender” (BRASIL, 2019a, p. 2) aquilo que o próprio Estado definiu como essencial para fazer os estudantes aprenderem. Tal perspectiva é defendida também por uma parte dos especialistas e pesquisadores/as da educação, principalmente aqueles/as que participam ou se alinham à gestão de órgãos institucionais como o MEC e o Conselho Nacional de Educação.

²⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, ou seja, conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. As aprendizagens essenciais estão organizadas em dez competências gerais, que são: i) conhecimento; ii) pensamento científico, crítico e criativo; iii) repertório cultural; iv) comunicação; v) cultura digital; vi) trabalho e projeto de vida; vii) argumentação; viii) autoconhecimento e autocuidado; ix) empatia e cooperação; e x) responsabilidade e cidadania. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Resumindo, busquei identificar na empiria da pesquisa quais os elementos ou aspectos e até mesmo as maiores preocupações em relação à prática docente dos atores envolvidos na materialidade analítica. Verifiquei que a atenção maior dos/as professores/as iniciantes é dada a uma prática implicada com o contexto de vida do/a estudante e com os problemas que o/a envolvem. Por outro lado, para os experientes, a preocupação mais evidente é com a operacionalidade dos protocolos de ensino e da disciplina dos/as alunos/as na sala de aula. No caso das políticas públicas, a maior defesa é o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de promover a aprendizagem dos/as estudantes.

Sendo a prática o segredo capital que move a inserção docente e para a qual todos/as se voltam, ela funciona como uma linha de força geral que mobiliza o dispositivo de inserção docente no jogo pela produção de uma prática docente para chamar de sua. Essa força geral contribui para dizer e reverberar os segredos da prática como a verdade da docência, a qual vai delinear as maneiras como os/as professores/as iniciantes vão olhar e ver, dizer e fazer o seu exercício profissional, pois “a verdade é inseparável do processo que a estabelece” (DELEUZE, 2005, p. 72). Dessa maneira, o dispositivo de inserção docente opera para que, no ordenamento da inserção profissional na carreira docente, os/as professores/as iniciantes se vejam/sejam vistos/as, se reconheçam/sejam reconhecidos/as e se narrem/sejam narrados/as como *profissionais-aprendizes*.

Para reforçar o que foi dito neste tópico, cabe dizer, por fim, que a posição de *profissionais-aprendizes* que os/as professores/as ocupam na ordem da inserção docente consiste em uma forma de classificação, em que imagens e dizeres são produzidos sobre o começo da carreira, colaborando para que os/as docentes que chegam à escola sejam levados/as a acreditar que, nos primeiros anos do magistério, o lugar e o papel destinados a eles/as se assemelham aos de um/a aluno/a no cenário escolar: o de um aprendiz. Assim, é na inserção docente que os/as professores/as iniciantes na carreira são desafiados/as a desencavar os enigmas reais da docência, ou seja, vão ser conduzidos/as para aprender a lidar com o currículo da escola e o que ele estabelece sobre a gestão do planejamento, da disciplina, da metodologia de ensino, da avaliação, do material didático, do modo de relacionar com os/as estudantes, com a família e a comunidade etc. É na inserção profissional, portanto, que os/as professores/as iniciantes vão ser incitados/as a reconhecerem as lacunas que trazem da formação inicial e persuadidos/as a preenchê-las, progressivamente, como veremos no tópico a seguir.

4.3 Um lugar de lacunas

Como procurei demonstrar no tópico anterior, o dispositivo de inserção docente, ao capturar em sua rede o/a professor/a iniciante, o/a posiciona como um sujeito aprendiz no enredo da constituição de sua prática profissional. Articulada a essa posição-aprendiz, observei, mediante a análise das falas dos/as professores/as e dos documentos aqui examinados, que a inserção profissional na docência é caracterizada, também, como um lugar marcado por lacunas advindas da formação inicial. A fim de diagnosticar melhor a associação entre a posição-aprendiz e as lacunas do percurso formativo, indaguei-me: quais aspectos mais específicos do exercício docente enfatizam essas lacunas de formação? Que razões ou justificativas são dadas para que essas lacunas ocorram? De que maneira o dispositivo de inserção docente opera com as lacunas dos/as professores/as no início de carreira em sua rede de táticas e técnicas?

Considerando essas inquietações, pretendo, neste tópico, analisar mais detidamente a ênfase dada pelo dispositivo de inserção docente às lacunas associadas à formação de professores/as nos primeiros anos da carreira. Para atingir esse objetivo, esta parte da seção está organizada da seguinte forma: inicialmente, destacarei os aspectos do exercício docente dos/as professores/as iniciantes nos quais são identificadas as lacunas de formação; na sequência, mostrarei que tais lacunas são atribuídas a questões relacionadas à formação inicial desses professores; por fim, ressaltarei a positividade do reconhecimento das lacunas no dispositivo de inserção docente.

Se os/as professores/as iniciantes admitem (ou foram levados/as a admitir) que os anos iniciais da profissão correspondem a um período que deve ser dedicado aos aprendizados dos enigmas da docência real, pode-se inferir, então, que eles/as identificam lacunas relacionadas ao seu percurso formativo inicial. De acordo com os/as professores/as iniciantes aqui investigados/as, as lacunas da inserção docente se concentram nos modos de atuação nas aulas, envolvendo, de forma mais específica, o tratamento pedagógico dos conteúdos das disciplinas e o tratamento pedagógico a ser dado às questões sociais e emocionais que envolvem os/as estudantes.

Os/As jovens professores/as parecem reconhecer que lhes falta algum conhecimento para transformar os conteúdos específicos das disciplinas que ministram e os temas do contexto social e emocional dos/as estudantes em conteúdos pedagógicos que potencializem e perspectivem mudanças na vida desses/as estudantes. A questão levantada por uma professora iniciante na docência em um dos grupos de discussão problematiza o que aqui estou tentando

analisar. A pauta em discussão naquele momento abordava os desafios iniciais da docência, quando uma participante relatou: “lembro que no meu primeiro dia na escola, quando olhei para aquela sala cheia de alunos, eu me perguntei: meu Deus, como eu vou fazer para que esses alunos aprendam aquilo que eu preciso ensinar?” (CAP, 2018). Tal inquietação parece traduzir o que muitos/as sentiram no começo da profissão, haja vista o silêncio concordante que se seguiu à sua fala. Interrompendo esse silêncio, perguntei à professora a que, mais precisamente, se referia o “como eu vou fazer” que ela tinha dito. Na sua resposta, ela explicitou que se tratava das metodologias que deveria utilizar para ensinar os conteúdos aos alunos de maneira que eles aprendessem para melhorar suas vidas.

Na visão dos/as iniciantes, a transmissão do conteúdo específico de uma matéria escolar, mesmo que o/a professor/a o/a domine, não significa que as aulas potencializarão a aprendizagem desse conteúdo pelo/a estudante. Assim como os/as estudiosos/as da formação docente, os/as professores/as iniciantes na docência demonstram acreditar que “não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente do professor e as mentes dos estudantes” (NUNES; NEIRA, 2020, p. 7). Esses/as professores/as dizem que só pensaram na possibilidade de tornar o conteúdo das disciplinas compreensível a uma variedade de alunos/as quando assumiram a sala de aula na condição de docentes. Eles/as apontam que foi aí, na docência, que compreenderam que a elaboração de uma metodologia para uma aula requer um entendimento de como fazer a transposição didática do conteúdo da disciplina para fomentar a aprendizagem do/a estudante na sala de aula. O professor iniciante de Matemática Sérgio reforça essa discussão, quando diz: “estudei muito cálculo, muita lógica... mas quase nada sobre como trabalhar com esses conteúdos na sala de aula. Agora, na docência, estou buscando [compreender] isso” (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista).

Como se pode observar, o reconhecimento de lacunas no tratamento pedagógico dos conteúdos específicos do currículo escolar e das questões sociais e emocionais dos/as estudantes incide sobre a posição-aprendiz que o/a professor/a iniciante ocupa na inserção docente. Dar visibilidade a essas lacunas implica apontar quais são os aspectos do exercício docente que esses/as professores/as necessitam aprender para preenchê-las. As metodologias de ensino parecem ser, portanto, o aspecto principal no qual se percebe essas lacunas. Acerca disso, os/as professores/as iniciantes comentam: “a gente precisa saber como o aluno aprende para fazer uma aula mais ou menos próxima a isso”; “as metodologias das aulas não podem ser as mesmas em todas as turmas”; “as nossas aulas precisam focar a realidade social e os contextos de vida para que os alunos se envolvam com o que estamos ensinando e vejam, na escola, possibilidades de mudanças” (CAP, 2018). Pelo que dizem, os/as professores/as

iniciantes avaliam que as metodologias de ensino precisam considerar os modos como os/as estudantes são e aprendem; precisam se comprometer com os seus contextos de vida e precisam se apresentar de maneira diferenciada em cada turma.

Se o olhar metodológico, pautado no contexto de vida dos/as estudantes, perpassa as falas dos/as professores/as iniciantes quando eles/as fazem referência às lacunas do começo da carreira, os dizeres dos/as professores/as experientes evidenciam que as lacunas da inserção docente se concentram na organização dos procedimentos operacionais do ensino, como o controle da disciplina dos alunos e a administração das rotinas da escola. Os/As experientes dizem, por exemplo, que “os novatos só dão aula usando data show e aplicando estudo dirigido”; que, “às vezes, eles trazem atividades que os alunos não têm condições de fazer porque não estão no nível deles”; ou, ainda, que “os novatos deixam as coisas acontecerem na sala de aula, por isso os alunos os colocam no bolso e tomam conta da sala” (CAP, 2018). Segundo os/as professores/as experientes, as lacunas da inserção docente são operacionais, decorrentes da “pouca didática” dos/as professores/as iniciantes quando eles/as chegam à profissão. A fala de uma professora experiente, a seguir, confirma tal inferência:

Os colegas novos, quando chegam [à escola], demonstram não ter muita base do saber fazer na sala de aula; eles chegam com um conhecimento atualizado, o problema é como colocar esse conhecimento na aula, [...] principalmente para desenvolver os procedimentos de ensino passo a passo. [...] Eles ficam perdidos logo no começo quanto às atividades pedagógicas mais apropriadas para a matéria que lecionam e como aplicá-las (LÚCIA, 2019).

Os/As professores/as experientes exaltam certa *didática da sala de aula* como sendo o segredo que eles/as dispõem acerca da docência. Trata-se, como já mencionei, de um conjunto de procedimentos de uma noção de ensino adotados em suas aulas para a explicação/transmissão dos conteúdos das matérias escolares, para o controle da disciplina dos/as estudantes e para o manejo das rotinas da escola. São esses procedimentos didáticos que eles/as acreditam que devam ser transmitidos aos/às professores/as que estão iniciando suas carreiras. E eles/as se apresentam como os mais indicados/as para executar tal missão, como confessa uma professora experiente:

[...] porque tem que aprender outras coisas da escola, que nós já conhecemos. Nossa trajetória nos mostra as atividades e os projetos que os alunos se envolvem mais. [...] Faltam aos professores novos, informações importantes para quem tá estreando no trabalho da sala de aula. [...] Não conhecem o Regimento da escola, como fazer o preenchimento de

cadernetas, fichas de avaliação dos alunos, relatórios para o conselho de classe, elaboração de projetos e plano de curso, organização das avaliações da unidade letiva e outras coisas (CRIS, 2019).

Pelo olhar dos/as professores/as experientes, a verdade da docência requer uma expertise didática bem específica, construída no labor diário da escola. É um composto que congrega mecanismos e atitudes para manter a ordem e o controle dos/as estudantes na sala; procedimentos para seleção e explanação dos conteúdos curriculares, bem como para a realização das avaliações; critérios a serem adotados na confecção dos relatórios das turmas; parâmetros para as apreciações dos/as estudantes no conselho de classe etc. É uma prática operacional de ensino que os/as professores/as experientes defendem e colocam no jogo da inserção docente, tornando seus elementos visíveis e dizíveis no contexto da profissão. Para esses/as professores/as, é dos elementos de uma prática operacional que os/as jovens docentes devem se apropriar, pois as formas de ensino que eles/as trazem no início da carreira são “procedimentos mirabolantes” (CAP, 2018), que fomentam a indisciplina dos/as alunos/as na sala de aula. Ou seja, para validar sua noção de prática docente, os/as experientes descreditam a prática dos/as colegas que estão começando na profissão.

Se, para os/as professores/as experientes, as lacunas da inserção docente são operacionais, relacionadas à condução dos protocolos de ensino, para os documentos oficiais examinados nesta pesquisa, essas lacunas estão vinculadas às competências práticas essenciais do trabalho pedagógico na escola para a garantia das aprendizagens dos/as estudantes. Os Referenciais para a Formação de Professores (1999), por exemplo, atestam que o fato de os/as professores/as iniciantes ainda não terem uma prática docente consolidada e nem parâmetros de atuação aos quais se reportarem compromete a capacidade de atuação deles e a “inovação que deve acompanhar um processo de integração profissional” (BRASIL, 1999, p. 72). Segundo o PNE (2014), as competências essenciais do trabalho pedagógico em que residem as lacunas da inserção docente são: o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas da educação básica e a capacidade de inovar nas metodologias de ensino. Isso implica, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/2019,³⁰ a necessidade de um olhar especial para o corpo docente que realizará o efetivo trabalho pedagógico com os/as estudantes nas salas de aulas, que deverá deixar de lado a “clássica transmissão de conteúdos [para] centrar-se no objetivo

³⁰ Esse Parecer aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em 07/11/2019. A comissão foi composta pelos seguintes membros: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araújo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes.

de potencializar o desenvolvimento humano pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2019b, p. 12). Esse Parecer advoga, portanto, o acompanhamento aos/às professores, especialmente no início da carreira, no sentido de conduzi-los/las à produção de uma prática docente profissional que potencialize a aprendizagem, visando ao desenvolvimento dos/as estudantes.

Como se observa, as lacunas da formação inicial são vistas e ditas pelos/as professores/as iniciantes, pelos/as professores/as experientes e pelas políticas públicas estatais a partir da perspectiva de prática docente que move cada um desses atores no jogo da inserção profissional. Entretanto, eles se juntam e elegem a universidade - mais especificamente, a licenciatura, encarregada da formação inicial - como a responsável pelas lacunas que os/as professores/as apresentam no início do exercício da profissão. As críticas endereçadas pelos atores mencionados aos cursos de licenciatura sugerem que esses cursos não estão dando conta de formar o/a professor/a para o exercício da docência na escola contemporânea. Os argumentos apresentados por cada um deles parecem apontar as causas das lacunas identificadas nos anos iniciais da carreira docente.

Os/As professores/as iniciantes, por exemplo, reclamam do pouco espaço dedicado às questões da escola real e a pouca atenção que a formação inicial confere ao conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos e dos temas sociais que permeiam a escola da educação básica. Sobre isso, dizem os/as iniciantes:

[...] apesar de ter sido uma etapa de muitos conhecimentos relevantes, o curso que eu fiz na faculdade deixou muito a desejar no sentido de formar um professor para lidar com as várias questões da sala de aula (SARA, 2019 – trecho de entrevista).

De modo geral, o nosso contato com a sala de aula, no período da universidade, é muito pouco, não dá conta de nos formar para enfrentar esse mundo que é a escola [...] Claro que não vai ter aquela formação eficiente; não tem receita. Mas eu acho que, diante das necessidades e do público que nós temos hoje, a universidade precisa mudar alguma coisa na licenciatura (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista).

O curso [Licenciatura em Matemática] foca muito no conteúdo específico. [...] Nem sempre são esses conteúdos que eu ministro aqui na escola. [...] A universidade precisa colocar o futuro professor para conhecer a escola mais de perto durante a graduação (SERGIO, 2019 - trecho de entrevista).

Os/As professores/as experientes, por seu turno, argumentam que a distância entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, assim como a desatualização da formação inicial são aspectos críticos nos cursos que comprometem a atuação docente no começo da

carreira. Os excertos a seguir ajudam a esclarecer o que eles/as pensam sobre a formação inicial oferecida pela universidade:

A formação na universidade deveria dar uma base melhor para os professores que começarão a atuar nas escolas. Eu vejo que muita coisa não mudou de quando eu saí da universidade na década de 90 (risos). Os professores saem sem a formação devida para lidar com a sala de aula real, apesar de terem vivenciado os estágios práticos (CRIS, 2019 - trecho de entrevista).

Teoria e prática ainda caminham muito distantes na formação inicial dos professores. Além disso, na sua formação inicial, os professores precisam se reconhecer e se valorizar no exercício da sua profissão. [...] Os cursos de licenciatura precisam ser reformulados, precisam ser repensados (LÚCIA, 2019 - trecho de entrevista).

A universidade não está formando o professor para a realidade de hoje; [...] ela mostra um discurso em que a nossa sala de aula lá [na universidade] é diferente. Quando os alunos chegam formados aqui, deparam com outra realidade [...]. Aqui [na escola] é indisciplina, burocracias e um programa de disciplina para dar conta no fim do ano (LUÍS 2019 - trecho de entrevista).

Enquanto os/as professores iniciantes criticam o pouco espaço na formação inicial para a discussão pedagógica sobre a complexidade que envolve a vida dos/as estudantes e os/as professores/as experientes denunciam a separação entre os processos formativos da universidade e as rotinas da escola, os documentos das políticas públicas, explicitamente, dirigem suas críticas à formatação dos currículos dos cursos de licenciatura. A título de exemplo, cito fragmentos retirados dos Referenciais para a Formação de Professores (1999) e do Parecer CNE/CP nº 22/2019:

De um modo geral, as escolas de formação trabalham separadamente as disciplinas especializadas e propõem um espaço à parte para a experiência prática, configurando o estágio como algo com finalidade em si mesmo. Na maioria das vezes, deixam o futuro professor sozinho com a tarefa de integrar e transpor tudo o que aprendeu na esfera do "saber" para a esfera do "saber fazer", negando-lhe a oportunidade de experienciar a reflexão coletiva e orientada sobre a totalidade complexa da prática educativa (BRASIL, 1999, p. 69).

Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar (BRASIL, 2019b, p. 13).

Cursos de licenciatura que pretendem formar professores/as, mas não dialogam nem estabelecem conexões com a escola real e seus desafios. Cursos de licenciatura que falham na formação porque não acompanham as mudanças dos tempos atuais. Cursos de licenciatura que discursam uma escola que não conhecem muito bem. Cursos de licenciatura que ainda convivem com o velho/novo dilema da relação entre a teoria e a prática, entre o bacharelado e a licenciatura... Eis, em resumo, as críticas disparadas à formação inicial pelos/as professores/as iniciantes, pelos/as professores/as experientes e pelo Estado (por intermédio de suas políticas públicas voltadas à formação docente). Ao que tudo indica, o elo entre as críticas direcionadas à formação inicial pelos/as professores/as (iniciantes e experientes) e pelos documentos oficiais das políticas públicas estatais é o fato de que, para todos esses atores, a universidade não contempla a formação para a noção de prática que cada um deles defende no jogo da inserção profissional na docência.

De modo resumido, parece que o esquema das batalhas no dispositivo de inserção docente se desenrola da seguinte forma: os/as iniciantes parecem se apoiar nos conhecimentos críticos-reflexivos dos fundamentos da educação que discutiram na formação inicial e nos apelos das políticas públicas em favor da aprendizagem de competências e habilidades, lutando por uma prática implicada com o/a estudante; os/as experientes, por sua vez, lutam para defender uma prática operacional de ensino a partir das regras que construíram na escola com os anos de trabalho; o Estado, por meio das políticas públicas neoliberais, joga suas forças em defesa de uma prática de aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Em jogo, essas forças duelam entre si e, em certos momentos se aliam, como no caso das críticas lançadas à formação inicial ministrada pelas universidades. Os atores que aqui investigo parecem apontar duas causas para as lacunas da inserção de professores/as na docência, responsabilizando os cursos de licenciatura por isso. A primeira causa corresponde à *insuficiência formativa* dos cursos de licenciatura, ou seja, diante da imprevisibilidade da realidade educacional e das demandas dos tempos atuais, o conjunto de conhecimentos acadêmico-científicos não seria suficiente para dar conta da atuação docente na escola. Quando os sujeitos investigados dizem que “[...] é muito pouco, não dá conta de nos formar” (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista), que “os professores saem sem a formação devida para lidar com a sala de aula real” (CRIS, 2019 - trecho de entrevista) ou que “a universidade não está formando o professor” (LUÍS, 2019 - trecho de entrevista), parecem acusar que os conhecimentos oferecidos pelas licenciaturas não oportunizam, efetivamente, uma formação

para a prática docente, não somente no sentido específico de ministrar uma aula, mas de como enfrentar e conduzir o processo ensino-aprendizagem com a complexidade que o envolve.

Os documentos oficiais que analisei também apontam a insuficiência formativa dos cursos de licenciatura. Tanto os Referenciais (BRASIL, 1999) quanto o Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019), confirmam que as ações formativas das licenciaturas acontecem de forma desarticulada, isto é, os cursos desvinculam a formação docente da realidade ou contexto em que os/as futuros/as professores/as exercerão a profissão: a escola de educação básica. Um primeiro aspecto dessa desarticulação se manifesta na relação entre os conteúdos e o tratamento didático dado a eles durante o curso, bem como entre os conteúdos das diversas áreas que compõem o currículo das licenciaturas. Um segundo aspecto diz respeito ao distanciamento entre os cursos de licenciatura e a dinâmica da sala de aula e da vida institucional da escola, pois não existe articulação entre as instituições que formam os docentes e as instituições nas quais eles atuarão como profissionais.

Combinada com a primeira, a segunda causa diz respeito à *fragilidade pedagógica* das ações e estratégias que os cursos desenvolvem durante o percurso formativo dos/as futuros/as professores/as, visando à atuação docente. E é justamente quando chegam à profissão que eles/as percebem ou são conduzidos/as a perceber a fragilidade do aparato que os cursos disponibilizam para formar o/a professor/a para a prática: “[...] São coisas que estou vendo agora na escola, [...] deixou muito a desejar” (SARA, 2019 - trecho de entrevista); “o curso foca muito no conteúdo específico” (SÉRGIO, 2019 - trecho de entrevista); “[...] quando os alunos chegam formados aqui, deparam com outra realidade” (LUÍS, 2019 - trecho de entrevista). Currículo, aulas, métodos de ensino, seminários, projetos de extensão e pesquisa, eventos, estágios, etc., todo esse aparato presente nos cursos de formação inicial, segundo as falas dos/as professores/as, tanto os iniciantes quanto os experientes, parece ser tocado em meio a dicotomias históricas da formação docente, como conteúdo e forma, licenciatura e bacharelado, universidade e escola, formação geral e formação específica. Daí, talvez, a razão pela qual os/as professores/as iniciantes e os/as experientes investigados/as destaquem: “diante das necessidades e do público que nós temos hoje, a universidade precisa mudar alguma coisa na licenciatura” (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista); “os cursos [...] precisam ser reformulados, precisam ser repensados” (LÚCIA, 2019 - trecho de entrevista) para possibilitarem “uma base melhor para os professores que começarão a atuar nas escolas” (CRIS, 2019 - trecho de entrevista).

Os desejos de mudanças, reformulações e alterações em torno de uma urgência política de um dado momento histórico provocam disputas explícitas e/ou silenciosas em

torno do objeto que está em jogo naquele momento. Nessa direção, a profissionalização docente do século XIX e do século XX viu-se enredada em uma disputa em torno dos delineamentos que deveriam ser dados à formação dos/as professores/as - se seriam religiosos, pedagógicos, científicos, econômicos, técnicos, político-pedagógicos etc. Toda a rede de profissionalização implantada nos períodos destacados sustentou-se em uma funcionalidade política, visando a atender determinados objetivos políticos. Nesse sentido, a profissionalização docente busca delinear as posições que esse profissional deverá ocupar na escola tendo em vista o objetivo estratégico definido para cada contexto histórico.

Nesta investigação, o que mobiliza a disputa no dispositivo de inserção docente é a noção de uma prática docente para a escola contemporânea. Trata-se de uma disputa que envolve, pelo menos, três sentidos de prática: do ponto de vista dos/as professores/as iniciantes, uma prática implicada diretamente com a situação de vida dos/as estudantes e com as perspectivas de mudanças; para os/as professores/as experientes, uma prática operacional de manejos dos protocolos de ensino e de condução da disciplina dos alunos; para o Estado, uma prática de aprendizagem de habilidades para o desenvolvimento pleno dos/as estudantes.

E é em torno da prática docente que as relações de poder fabricam imagens e produzem dizeres que, estrategicamente, colocam a inserção docente como um lugar caracterizado pelas lacunas da formação inicial. Como procurei demonstrar nesta seção, tais lacunas consistem em fazer ver e fazer dizer o que está indesejável no exercício docente dos professores no começo da carreira, tendo em vista a prática que se objetiva ter ou que se é incitado/a a querer ter pelos diversos atores que estão posicionados no jogo da inserção profissional na docência.

Nesse jogo, o dispositivo de inserção docente agencia o/a iniciante a reconhecer e admitir as lacunas referentes ao exercício da prática docente e a desejar superar tais lacunas. E quanto mais desejar isso, mais esforço fará para concretizá-lo. Como dizem Deleuze e Guatarri (2010, p. 43), o desejo não é falta, é sempre produção e, “se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade”. Assim sendo, o dispositivo de inserção docente procura instar, junto ao/à professor/a iniciante na profissão, uma atitude desejante de ser orientado/a e conduzido/a em direção ao segredo da docência na escola em que atua. Ele/a é interpelado/a, sensibilizado/a e encorajado/a para superar as suas lacunas, a incorporar as diferentes (e atuais) perspectivas de práticas, para se tornar um/a profissional da docência contemporânea. Dessa forma, o/a professor/a iniciante, na posição de um/a profissional-aprendiz, “é direcionado [a] pela adesão à mudança” (RESENDE, 2018, p. 85); é conduzido/a a ver as diferentes disputas em torno da prática e absorvê-las na produção de uma prática

docente profissional que o/a legitimará na profissão, seja subjetivado/a pelo dispositivo, seja por suas resistências a ele.

Busca-se, nesses termos, o que Foucault (2010b) mencionou como sendo as possibilidades de deslocamento de lugar e de mutação funcional do discurso. Noutras palavras, transforma-se o modo de existência e o sistema de funcionamento da condição de docente iniciante na carreira: de um lugar das lacunas, na posição de aprendiz, para o palco da docência profissional como protagonista de práticas docentes múltiplas. Para tal, o dispositivo de inserção docente realiza uma composição de saberes de várias ordens para possibilitar as aprendizagens requeridas pela docência profissional, conforme mostrarei no próximo tópico.

4.4 Os saberes da inserção profissional na docência

Recupero, de forma sucinta, o percurso que fiz até aqui para situar o/a leitor/a no desenvolvimento do objetivo estabelecido para esta seção, que busca analisar a maneira como o dispositivo de inserção docente faz ver e faz falar a entrada profissional de professores/as na carreira. Comecei a argumentação buscando responder à seguinte questão: como os/as professores/as se veem e se dizem quando chegam à carreira docente? Um misto de expectativa, insegurança e desamparo foi o quadro que os/as professores/as iniciantes aqui investigados desenharam em suas falas. Atravessados por relações de poder vindas de todos os lados e de todos os lugares, esses/as professores/as foram introduzidos na docência ora ecoando as vozes dos/as experientes sobre a profissão, ora manifestando proposições acerca do exercício docente, relacionadas a discussões de uma noção de educação crítica ou de programas de iniciação à docência, vistos na formação inicial. O que parece ser certo nisso tudo é que a inserção na profissão docente é movida por uma espécie de caça ao tesouro, ou seja, pela busca de uma verdade da docência lá onde ele reside: na escola. Em torno dessa empreitada, o dispositivo de inserção docente visibiliza e enuncia uma posição (a de um profissional-aprendiz) e um lugar (caracterizado pelas lacunas da formação inicial) na ordem da inserção na carreira, a serem ocupados pelos/as professores/as iniciantes na profissão. Eis, em síntese, a argumentação que busquei alinhar até aqui.

A partir do que foi exposto e encaminhando para o arremate conclusivo desta seção, lanço a seguinte questão: quais os saberes demandados e incitados pelo dispositivo de inserção docente para a produção de uma prática profissional para a escola contemporânea? Para o desdobramento desse questionamento, penso ser importante destacar, inicialmente, a noção de saber que pretendo utilizar como referência para essa discussão.

Recorro, então, a Foucault, para quem o saber não pode ser entendido como sendo a ciência ou os parâmetros científicos que definem se um conhecimento é exato ou não, verdadeiro ou falso, lógico ou incoerente; nem tampouco o saber pode ser entendido como a soma de conhecimentos sobre um objeto por um sujeito. O saber deve ser entendido, na compreensão do filósofo, como uma construção histórica, como materialidade, como um conjunto de elementos formados na ordem de certas práticas, sejam elas discursivas ou não. Nas palavras de Foucault (2014a), “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem” (p. 31).

Em *A Arqueologia do saber* (2016), Foucault enumera algumas definições acerca do saber, considerando-o como (i) “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não *status* científico”; (ii) “o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”; (iii) “campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (p. 219). Por fim, Foucault sublinha que um saber se define “por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (p. 219) e que ele “não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2016, p. 221).

Tomando as conceituações apresentadas por Foucault acerca do saber, analisarei, a partir de agora, os saberes que são requeridos dos/as professores/as em seus primeiros anos de exercício da profissão, destacando, em um primeiro momento, a perspectiva dos/as professores/as iniciantes e dos/as experientes investigados e, na sequência, os saberes que são impulsionados pelo dispositivo de inserção docente na condução de professores/as iniciantes na carreira.

Nos grupos de discussão e nas entrevistas que realizei com os/as professores/as iniciantes, indaguei-lhes sobre os desafios da docência na escola atual e o que esses desafios exigem deles/as como professores/as. Acerca dos desafios, os/as professores/as iniciantes mencionaram questões atinentes à desmotivação dos alunos, indisciplina, dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, ausência das famílias na escola, condições do trabalho docente, disputa da atenção dos/as alunos/as com as tecnologias, questões relacionadas à diversidade em suas múltiplas faces, aspectos emocionais e sociais dos alunos, enfim, uma “coleção de problemáticas do cotidiano” (CAP, 2018), como arrematou um professor iniciante em dos grupos de discussão.

Dentre os muitos desafios apresentados pelos/as professores/as iniciantes, os problemas sociais, emocionais e culturais do contexto escolar pululam em suas falas. O excerto a seguir é uma demonstração desse aspecto:

São tantos os problemas da realidade social que são levados para a escola que o professor acaba exercendo inúmeras profissões ao mesmo tempo e isso faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne bem complexo; o professor é levado, na maioria das vezes, a parar a sua aula para trabalhar conceitos que não estavam no planejamento: separar brigas, chamar atenção por conta dos apelidos e casos de discriminação por conta de opção sexual etc. (SARA, 2019 – trecho de entrevista).

Os desafios do magistério pontuados pelos/as professores/as iniciantes são históricos na educação, porém se apresentam com uma nova roupagem na escola deste tempo. Em meados do século XIX, quando a política do Estado acolheu a infância pobre para educá-la, houve uma monopolização do saber pelo Estado para educar as crianças a partir dos comportamentos socialmente aceitos naquele espaço-tempo. O Estado instituiu, então, “um conjunto sistemático de regras para domesticar os filhos dos operários”, ensinando-lhes a “saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente [...]” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 14), visando, assim, à socialização para a obediência e para a atividade profissional do futuro trabalhador. Foi desse modo que a escola passou a exercer um papel fundamental na construção do sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2000).

Se, na segunda metade do século XIX e início do século XX, a escola buscava ajustar os indivíduos pobres às necessidades do Estado, hoje, parece que ela direciona seu trabalho para as demandas da sociedade. Talvez esteja aí a razão pela qual os/as professores/as iniciantes veem a escola como um lugar de proteção da vida. É como se o trabalho pedagógico da escola tivesse como finalidade maior proteger os/as estudantes dos perigos do mundo contemporâneo, ajudando-os/as a perspectivarem uma vida melhor. Dessa maneira, para os/as professores/as iniciantes, não basta ensinar somente os conteúdos das disciplinas curriculares; é preciso ensinar também como cuidar do corpo, da saúde, das emoções e lidar com a ansiedade, como respeitar a si, o/a outro/a e como conviver com a diferença. Os excertos a seguir evidenciam tal preocupação. Vejamos:

Eu tenho uma aluna que, semana passada, estava na sala com uma blusa cobrindo todo o braço; quando ela tirou a blusa, vi que o braço estava todo cortado. Fiquei parada, sem reação naquele momento! Não sabia o que fazer e nem dizer. Eu olhava para a aluna e não conseguia perguntar nada.

A aula acabou e eu fui para casa arrasada, porque eu não fiz nada por aquela aluna. Queria que o tempo passasse depressa para, na aula seguinte, poder conversar com ela. Quando cheguei à escola, na terça feira, o braço dela já tinha cicatrizado e eu me aproximei para conversar. Descobri que a aluna tem problema de depressão; é maltratada em casa e não é aceita pelos colegas da sala. Esta experiência me fez pensar que, como professora, eu não tenho que dá conta só do substantivo ou do gênero textual na sala de aula, mas tenho que estar capacitada para entender um pouco dos problemas dos meus alunos para poder ajudá-los (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista).

A escola em que trabalho fica em um dos bairros mais carentes da cidade e, por isso, não há como não trazer os problemas da comunidade para a sala de aula. [...] A escola já desenvolve alguns projetos sobre a prevenção de drogas, sobre a violência, sobre a dengue e eu acho importante desenvolver mais projetos como esses (SÉRGIO, 2019 - trecho de entrevista).

O formato de uma escola para os pobres permanece. O que se altera são os contornos que a pobreza adquire na contemporaneidade. As escolas deste tempo estão povoadas pela diversidade em suas mais variadas formas, pelas doenças emocionais, pelas deficiências e por estudantes conectados ao mundo por meio das tecnologias, dentre outros aspectos. Tais contornos incidem sobre a organização da escola e sobre a atuação dos/as professores/as. Daí que a profissionalização docente centrada em uma formação para ensinar o/a professor/a para ministrar aulas parece não responder mais às demandas de uma escola paramentada por uma “coleção de problemáticas do cotidiano”, como dizem os/as professores/as iniciantes. Os novos contextos da escola, segundo esses/as docentes, cobram deles/as “entender um pouco dos problemas dos [...] alunos para poder ajudá-los” e isso faz com que, na escola, eles/as exerçam “inúmeras profissões ao mesmo tempo”.

Ao que parece, tais professores/as enunciam que, além de docentes, precisam ser um pouco psicólogo/a, assistente social, médico/a e juiz/a na sala de aula. Dito de outro modo: eles/elas dizem desempenhar múltiplos papéis no palco escolar. E, para tal, saberes de várias ordens entram na composição desse enredo da prática docente, a fim de possibilitar as cenas do espetáculo da inserção profissional na carreira. Segundo os/as professores/as iniciantes, a inserção na carreira demanda saberes do campo didático-pedagógico, referentes à organização de situações do processo ensino-aprendizagem, de modo a envolver os/as estudantes, criando conexões entre eles/as, o objeto/conteúdo a ser aprendido e a realidade em que vivem. Demanda, também, saberes inerentes a outros campos, relacionados às dimensões social, emocional e burocrática envolvidas no exercício do magistério. A produção de tais elementos, segundo os/as professores iniciantes, requer apoio, colaboração e acompanhamento no começo da carreira. As falas a seguir parecem bradar isso:

Não somos formados psicologicamente pra lidar com as mais adversas situações que aparecem em sala de aula. [...] Você lida com situações que vão além das suas forças. [...] Outro dia eu falei para os alunos que fica parecendo que eu tenho que ter uma caixinha de surpresas: você leva uma coisa e eles dizem que é chata; você procura outra coisa e eles perguntam ‘para que isso professora?’ (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista).

Eu vejo que as metodologias que a escola consagrou ao longo do tempo não funcionam mais para segurar a atenção dos alunos de modo que eles possam aprender a matéria. Isso está muito claro para todos nós. [...] Estou convicto de que é preciso estudar melhor este aluno que está na escola para, a partir daí, pensar em criar métodos ou formas de ensino que sejam mais adequados para eles aprenderem (SÉRGIO, 2019 - trecho de entrevista).

É o dispositivo de inserção docente que os/as professores/as iniciantes na docência conclamam em suas falas. Estudiosos/as da formação de professores/as também fazem a defesa da necessidade de apoio e acompanhamento ao/à docente no início da carreira. É o caso da pesquisadora brasileira Marli André (2012) e do pesquisador português António Nóvoa (2019). De acordo com André (2012, p. 115), é “fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”. Segundo essa autora, as estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a diminuir o peso das tarefas iniciais da profissão e fazer com que os/as iniciantes se convençam da importância de sua adesão a um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Para o pesquisador português António Nóvoa, o acolhimento e o acompanhamento aos/às docentes em começo de carreira podem provocar mudanças profundas na organização das escolas e da profissão docente, como, por exemplo, o abandono de uma visão individualista da profissão e a instauração de processos coletivos de trabalho. Salienta Nóvoa (2019, p. 10): “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão”. Na linha do que sublinham André e Nóvoa, os Referenciais para a Formação de Professores dizem que, nas políticas públicas do Estado, “deve ser previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes, o que inclui reuniões de trabalho coletivo” (BRASIL, 1999, p. 131). O PNE (2014) é o documento que institucionaliza tal apoio, mediante o acompanhamento supervisionado aos professores iniciantes na carreira por equipes de profissionais experientes.

Na direção do que pensam os/as professores iniciantes na carreira, estudiosos da formação docente como Marli André e António Nóvoa, bem como as políticas públicas, o

dispositivo de inserção docente se organiza tendo a prática em suas múltiplas dimensões como o seu mecanismo operador central. O dispositivo, explicitamente, foca suas atenções no/a professor/a que está começando na carreira, mas coloca o/a professor/a experiente como um elemento tático estratégico importante em sua rede, por duas razões. A primeira razão é envolver, na composição dos saberes da inserção docente, os saberes que esses/as professores/as construíram ao longo de sua experiência docente e que o dispositivo considera importante na noção de prática que defende. Trata-se, principalmente, daqueles saberes que marcam a singularidade de cada escola na realização de atividades exitosas de ensino, avaliação, relações com as famílias e com a comunidade etc., a partir das condições concretas de cada uma.

A segunda razão é o desejo de renovação da prática dos/as próprios/as professores/as experientes. Ao capturar esse desejo em sua rede, o dispositivo de inserção docente organiza táticas que visam à atualização pedagógica dos/as professores/as experientes, afinal, sua urgência política é a condução das aprendizagens dos sujeitos diversos que habitam a escola contemporânea. Abro um parêntese para reforçar que é essa urgência política que torna possível, na atualidade, a existência de um dispositivo de inserção docente, o qual aciona e é acionado por um conjunto de elementos heterogêneos e que objetiva, estrategicamente, produzir uma prática docente que garanta as aprendizagens essenciais dos/as estudantes. Fecho o parêntese e volto à renovação da prática dos/as experientes. Para dar conta desse intento, o dispositivo toma como diretriz os mesmos princípios que ele induz nos/as professores/as iniciantes na docência para produzirem a sua prática. Informo ao/à leitor/a que os princípios que compõem a noção de prática do dispositivo de inserção docente serão analisados na sexta seção desta tese.

Acerca da atualização pedagógica dos/as professores/as experientes, as próprias experientes deixaram escapar o seu ponto fraco nas entrevistas que realizei. Vejamos:

Ensinar na escola de hoje está complicado pra todo mundo, não importa se é novato ou experiente [...]. Trabalhar com atividades que prendam a atenção dos alunos é o mais complicado, com certeza (CRIS, 2019 – trecho de entrevista).

[...] embora eu tenha de reconhecer que a escolha dos métodos e procedimentos de ensino é também um desafio para nós que já estamos na estrada há um bom tempo (LÚCIA, 2019 – trecho de entrevista).

A partir de falas como essas, intuo que os/as professores/as experientes desconfiam da efetividade dos mecanismos de sua prática operacional de ensino, especificamente os que se

referem aos métodos e procedimentos para “prender a atenção dos alunos”, isto é, para garantir que eles fiquem sentados em suas carteiras, comportados, participando das aulas e realizando as atividades propostas. É nesse ponto da confissão dos/as experientes - a dificuldade com os métodos de ensino - que o dispositivo de inserção busca fisgá-los/las, conquistando sua adesão ao movimento de produção dos saberes da inserção profissional na carreira.

Os saberes que o dispositivo de inserção docente impulsiona na produção da prática dos/as professores/as iniciantes na docência são saberes que os/as ajudem a atuar pedagogicamente, potencializando situações de aprendizagem na escola. Diferentemente de um *saber-ensinar* que visava à formação do caráter e da moral do/a professor/a, defendido no dispositivo da profissionalização docente pelas Escolas Normais, ou de um *saber-técnico* da Didática instrumental e da Psicologia da Educação dos anos 1970 ou de um *saber-político pedagógico* dos anos 80 do século XX, o dispositivo de inserção docente mobiliza sua engrenagem para a produção de múltiplos saberes, no sentido de conduzir os/as professores/as iniciantes na carreira a produzirem uma prática docente comprometida com as suas próprias aprendizagens e com as de seus estudantes, constituindo um *saber-aprender*.

A noção de aprendizagem, por sinal, tornou-se um elemento central nos discursos pedagógicos da contemporaneidade. Para o professor e pesquisador colombiano Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), a emergência do conceito de aprendizagem possibilitou, em meados do século XX, o aparecimento “de noções como as de ‘educação permanente’, ‘cidades educativas ou de aprendizagem’, ‘aprendizagem permanente ou ao longo da vida’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 249), o que contribuiu para o que ele chama de *sociedade da aprendizagem*. Para esse autor, a emergência do conceito de aprendizagem estaria vinculada aos estudos da Escola Nova e da Educação Ativa, assim como aos estudos das psicopedagogias e da psicologia do desenvolvimento e da criança, especialmente os estudos de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky. Desse modo, segundo Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) a ideia de uma sociedade da aprendizagem nos foi apresentada pelo pragmatismo de Dewey que representa, de acordo com esses autores, “um modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo está ligado ao bem coletivo da sociedade (a comunidade)” (p. 74).

Em entrevista à *Revista IHU On-line*, em setembro de 2015, Noguera-Ramírez explicou que, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), o mundo começou a falar de necessidades básicas de aprendizagem. Mas ele faz uma ressalva: desde 1973, a UNESCO já anunciava uma transformação mundial que deslocaria a noção de

educação e ensino para a noção de aprendizagem, movida pelo interesse individual que as pessoas estavam demonstrando com a educação, entendendo-a como um meio necessário para conseguir suas metas de vida.

Para Noguera-Ramírez (2015), a noção de aprendizagem está relacionada com a modificação das condutas, com a transformação ou aquisição de comportamentos por parte dos indivíduos, pois, à medida que aprendemos, modificamos as nossas maneiras de agir frente a determinadas situações. Segundo ele, o conceito de aprendizagem ao longo da vida está no centro do discurso educacional contemporâneo, produzindo o que ele denomina de *homo discentis*, isto é, um indivíduo ativo, capaz de aprender a aprender não somente no âmbito escolar, mas em todos os espaços e no decorrer da vida. De acordo com Noguera-Ramírez (2015), o empenho da sociedade contemporânea em reforçar a necessidade de aprender de maneira permanente e ao longo da vida evidencia uma forma particular de governo dos indivíduos, que dirige a conduta de todos e de cada um. Desse modo, a aprendizagem permanente se coloca como uma condição para viver na sociedade contemporânea.

Na análise dos documentos oficiais que compõem o dispositivo de inserção docente, verifiquei um deslocamento da função da aprendizagem em comparação com a função que ela tinha no dispositivo de profissionalização docente. Enquanto no dispositivo de profissionalização a aprendizagem era posicionada como uma atividade meio para o repasse de conhecimentos, no dispositivo de inserção docente, ela ocupa a função de atividade fim do processo educacional, tornando-se a finalidade primordial das atividades escolares. Vejamos alguns exemplos.

O inciso III, do Art. 13, da LDB 9394/96 define que uma das incumbências dos docentes é “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996). No Art. 23, a LDB recomenda a flexibilização das formas de organização da educação básica,³¹ “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). Outro documento oficial que posiciona a aprendizagem como atividade fim do processo de ensino é PNE (2014), que assegura, na meta 15, o desejo de reorganização da formação de professores/as, ao estabelecer a seguinte estratégia:

³¹ Segundo a LDB 9394/96, “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996).

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o *foco no aprendizado do(a) aluno(a)*, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação [...] (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

A Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (2016), por seu turno, anuncia entre seus objetivos:

[...] assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o *foco no aprendizado do aluno* (BRASIL, 2016, s/p, grifo nosso).

No lastro das políticas públicas macro, o PME (2015) do Município de Caetité, ao perspectivar a valorização dos profissionais do magistério, estabelece a seguinte estratégia na meta 17:³²

[...] garantir, nos primeiros cinco anos, que todos os docentes em exercício da Educação Infantil, assim como nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), possuam Licenciaturas, atualização e aperfeiçoamento, específicos e *adequados às características e necessidades de aprendizagem dos discentes* (CAETITÉ, 2015, p. 192, grifo nosso).

E, para fechar o rol de exemplos, apresento, a seguir, fragmentos retirados das DCN de 2019 que evidenciam a aprendizagem como a finalidade maior tanto da formação de professores/as quanto do percurso educativo dos/as estudantes da educação básica. Reforçam, portanto, a noção da aprendizagem como prática que tem a sua centralidade no indivíduo-estudante e seus interesses, necessidades, aptidões e atitudes. Observemos:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das *aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes*, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019a, p. 2, grifo nosso).

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica [...] tem como princípios norteadores: [...] respeito pelo *direito de aprender dos licenciandos* e compromisso com a sua *aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar*

³² A meta 17 do PME (2015) de Caetité trata da valorização dos profissionais do magistério.

experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro (BRASIL, 2019a, p. 4, grifo nosso).

Como se observa, a aprendizagem é apresentada nos documentos como uma linha de força capaz de posicionar e reposicionar o aprendiz no contexto social. O deslocamento da aprendizagem da função de atividade meio para a função de atividade fim, na ordem do processo educacional, faz com que a prática ganhe todos os holofotes e multiplicidades dentro do dispositivo de inserção docente, pois ela passa a ser uma potência viabilizadora da aprendizagem tanto do/a professor/a quanto dos/as estudantes. A aprendizagem, por seu turno, passa a ser um processo de construção gerenciado e regulado pelo dispositivo de inserção docente. Nesse caso, o/a professor/a iniciante, como profissional-aprendiz, é conduzido/a na perspectiva de que os saberes da docência real são construídos à medida que ele a exercita. O/A experiente, por sua vez, é levado/a a acreditar que a base de saberes docentes que possui é importante, mas precisa ser atualizada para criar novos saberes que possam acompanhar as transformações da sociedade. Inculca-se, assim, no/a professor/a experiente que, para continuar sendo profissional, ele/a precisa encarar o seu desenvolvimento profissional de modo contínuo.

Sendo a prática docente a grande potência mobilizadora da aprendizagem, os saberes do dispositivo de inserção docente são articulados em torno de três dimensões: *saberes sobre a prática* (científicos), *saberes da prática* (cotidianos) e *saberes para a prática* (pedagógicos).

Os *saberes sobre a prática* têm como base o campo da Pedagogia, mas não se limitam a essa ciência; pelo contrário, eles estabelecem alianças com outros campos científicos, como a Psicologia, a Psicopedagogia (especialmente as teorias da aprendizagem), a Medicina etc., a fim de normalizar conceitos e princípios sobre a prática docente. Trata-se de conceitos e princípios atinentes à aprendizagem, às normas legais de governança do sistema educativo, ao desenvolvimento pessoal e profissional, aos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que os/as professores/as exercem a profissão e aos processos pelos quais os/as estudantes aprendem, de modo a entender “como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas” (BRASIL, 2019b, p. 18). Para tanto, o dispositivo de inserção docente inverte, junto aos/às jovens professores/as, a maneira como os saberes sobre a prática são trabalhados e problematizados. Ao invés de um estudo generalizado sobre esses temas, como no dispositivo de profissionalização docente, o dispositivo de inserção propõe a

problematização contextualizada desses temas a partir das questões cotidianas que emergem no exercício docente.

Por *saberes da prática*, o dispositivo de inserção docente compreende aqueles saberes que estão no local de trabalho do/a professor/a, possibilitando que as escolas criem suas próprias ações cotidianas do processo ensino-aprendizagem. São saberes que estão presentes nas interações que os/as professores/as fazem com as famílias dos/as estudantes, com os projetos que realizam na comunidade, que aparecem na sala de aula a partir da diversidade que esses/as apresentam. São saberes singulares, locais, que não aparecem nas formulações científicas sobre o processo educacional, mas ajudam a fazer acontecer o processo educativo em cada escola. Daí que, para o dispositivo de inserção docente, esses saberes tornam-se elementos importantes para a produção da prática docente que ele deseja impulsionar nos/as professores/as iniciantes na profissão. Tanto é que normatiza tal intento na Política Nacional de Formação de Professores, que estabelece “o aproveitamento e o reconhecimento [...] da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades” (BRASIL, 2016, s/p).

Os *saberes para a prática*, por sua vez, englobam aqueles saberes que direcionam o aspecto didático-pedagógico da prática. Segundo o que dizem as DCN (BRASIL, 2019a), tais saberes ajudam o/a professor/a na condução da prática pedagógica dos objetos de conhecimento, à medida que possibilitam o planejamento das ações e a criação de ambientes produtivos que se organizam a partir de “um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas [...] de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 16), resultando em efetivas aprendizagens. Trata-se, portanto, da valorização do conhecimento pedagógico do conteúdo, com investimento nas formas como os objetos de aprendizagem devem ser trabalhados na sala de aula.

As três dimensões dos saberes do dispositivo de inserção docente (científica, cotidiana e pedagógica) atuam de forma entrelaçada, constituindo um conjunto de diferentes elementos que se articulam “com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas” (FOUCAULT, 2016, p. 220). Nesse movimento, o conjunto de saberes do dispositivo de inserção se investe de poderes. Constitui, portanto, uma rede de saber-poder potente para conduzir a inserção de professores/as na carreira, orientando-lhes sobre como intervir na realidade da docência de modo a produzir uma prática docente (ou uma diversidade de práticas) mobilizadora das aprendizagens dos/as estudantes com os quais trabalham. E mais

que isso: uma prática que se credencie para os embates com os/as professores/as experientes acerca da docência real, instigando-os/as a também buscarem a sua atualização profissional.

Os saberes sobre/da/para a prática articulam-se entre si e complementam uns aos outros no exercício docente, compondo os *saberes profissionais da prática* que o dispositivo de inserção docente busca mobilizar no governo dos/as professores/as iniciantes na carreira e na atualização dos/as professores/as experientes, visando ao seu comprometimento com a própria aprendizagem e com a aprendizagem dos/as estudantes. Busca-se, dessa forma, o comprometimento moral e ético dos/as professores/as com a profissão docente. Tal compromisso é, na verdade, um instrumento da estratégia do dispositivo de inserção docente para manter sempre acesa no/a professor/a, mesmo quando ele/a se torna um/a profissional experiente, a vontade de aprender por toda a carreira e de construir, permanentemente, novos saberes docentes, os quais constituirão condições de possibilidade para mantê-lo/a como protagonista na ordem da docência contemporânea.

Para concluir, uma breve síntese do que procurei descrever e analisar nesta seção. O dispositivo de inserção docente faz ver e faz falar o/a professor/a iniciante impactado/a e inseguro/a diante dos desafios da escola, sobre o qual os/as professores/as experientes dizem que “eles não dão conta da sala de aula”. Desse modo, o dispositivo o posiciona como um/a *profissional-aprendiz*, em uma etapa da carreira que é ilustrada como um *lugar das lacunas, sem vez e sem voz*. Do encadeamento entre o visível e o dizível sobre o/a professor/a iniciante, o dispositivo de inserção docente aciona um conjunto de elementos (princípios e dimensões da Pedagogia e de outras ciências, objetivos, objetos de conhecimento, metodologias, coisas singulares da escola, dos professores, dos estudantes, da comunidade etc.), compondo os *saberes sobre a prática, saberes da prática e saberes para a prática*. Tais saberes, articulados às relações de poder, entram no jogo da inserção na docência para disputar a produção de uma prática profissional comprometida com as aprendizagens, com os contextos, com as experiências individuais de estudantes e professores/as e com as necessidades mundiais de uma sociedade da aprendizagem. Para tanto, o dispositivo de inserção docente coloca em movimento um conjunto de táticas e procedimentos estratégicos, conforme demonstrarei na próxima seção.

5 SOBRE OS MODOS DE OPERAR A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: RELAÇÕES DE PODER E GOVERNO DAS CONDUTAS

Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata de certa manipulação de relações de forças, de uma intervenção racional e organizada nessas relações de forças, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc. (FOUCAULT, 2018, p. 367).

Esta seção investe na *natureza essencialmente estratégica* do dispositivo de inserção docente, com o propósito de analisar os modos de operar colocados em movimento para alimentar e atender o seu objetivo estratégico. Foucault (2010c) apresenta três sentidos para o emprego do termo *estratégia* que podem ser associados à noção de dispositivo. O primeiro deles refere-se à *escolha dos meios* que, empregados de forma racional, são utilizados para se concretizar um objetivo. O segundo é a forma pela qual se busca ter *vantagem sobre o outro* a partir do momento em que se conhece a estratégia do jogo; dito de outra forma, é a maneira pela qual um indivíduo, no jogo, procura executar uma ação por imaginar qual será ação do outro, agindo em função daquilo que o outro imagina ser a sua. E o terceiro sentido refere-se aos *meios destinados à vitória*, que corresponde ao conhecimento de quais procedimentos são utilizados para conquistar o domínio em um determinado campo, fazendo com o que o outro, percebendo que está em desvantagem, renuncie ao jogo.

Com isso, Foucault quer mostrar que as relações de estratégia possuem um final, enquanto as relações de poder, não. As relações de poder se mantêm e são aceitas porque se constituem como uma rede de saberes e poderes que produz realidades e discursos considerados importantes para certos grupos e indivíduos. Embora Foucault queira separar relações de estratégia de relações de poder, ele propõe que, na medida em que as relações de poder “constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (FOUCAULT, 2010c, p. 293), as estratégias correspondem aos mecanismos utilizados para colocar em exercício as relações de poder.

A análise do material empírico examinado para esta tese me permitiu identificar que o dispositivo de inserção docente mobiliza um feixe de táticas para fazer funcionar o governo dos/as professores/as nos seus primeiros anos de exercício da profissão docente, visando à sua constituição profissional. Tais táticas sustentam relações de força que atravessam todo o dispositivo, retificando e tensionando as linhas de visibilidade e de enunciação, delineando

suas formas, delimitando seus trajetos, traçando os caminhos que pelos quais irão percorrer para produzir determinados tipos de saber. Dessa maneira, os nexos de saber-poder permitem o funcionamento do dispositivo de inserção docente como uma rede alinhavada pelo dito e pelo não dito, implicada com a fabricação de sujeitos.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (2014a) define as táticas como as artes “de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada” (FOUCAULT, 2014a, p. 165). Se as táticas são manifestações de exercício do poder em um dispositivo, é pertinente lembrar, aqui, os principais elementos da noção de poder que utilizo como apoio teórico-metodológico no desenvolvimento desta tese. Na trilha do pensamento de Foucault (1988, p. 89), “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados”, por isso não deve ser entendido como uma propriedade que se possui ou não, como algo que se dá ou se troca, mas como exercício, como relação, como ato, como estratégia, como uma prática que se enraíza no conjunto da rede social e que está em toda parte; “não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Desse modo, não existe, de um lado, os que detêm o poder e, de outro, os que se encontram fora dele. Os indivíduos estão sempre em posição de exercer poder e de sofrer sua ação; não são o alvo inerte ou consentido do poder, mas centros de transmissão, por isso “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2018, p. 284).

Logo, é pelo seu caráter relacional que o poder se alastra por toda a esfera social, compondo uma rede que circula por intermédio de uma multiplicidade de relações de força que estão sempre em correlação, em luta, em constante disputa, em permanente tensão, em um jogo dinâmico e contínuo. Nessa perspectiva, Foucault estudou o poder a partir do nível micro, buscando observar as relações locais de força, mediante a análise das interações dos indivíduos, e não no nível macro das hegemonias e dos estados. Assim, todos os sujeitos estão envolvidos nessa correlação de forças e não podem ser considerados independentes ou alheios a elas. No movimento das relações de poder, pode ser que, em determinados momentos, algumas forças se imponham a outras, disciplinando e controlando os indivíduos.

A multiplicidade de forças que estão implicadas nas relações de poder as tornam mais complexas, afastando sua análise da lógica formal, do binarismo *sim e não*. Muitas vezes, essas correlações não são diretas e imediatas, mas um “jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 1988, p. 87). Nesse sentido, a condição de possibilidade de poder não vem de um foco único, soberano, de onde

partiriam formas derivadas e descendentes de poder, mas dos desequilíbrios e desigualdades das correlações de força que vão, em uma mobilidade contínua, produzindo, no tecido social, estados de poder ou micropoderes localizados e instáveis. O poder é, nesse prisma, multidirecional, pois pode funcionar de baixo para cima, de cima para baixo, enfim, pode irradiar de todos os lados.

Desse modo, Foucault nos convida a analisar as relações de poder como relações de forças, que operam em todos os espaços da vida social. As relações de poder são, assim, *intencionais e não subjetivas*. O exercício do poder requer uma série de metas e objetivos que são alcançados por meio de táticas e de certos mecanismos que obedecem a uma lógica e uma racionalidade interna que o dirige. No entanto, não podemos identificar os seus estrategistas, aqueles que determinariam sua intencionalidade; são as próprias práticas que impulsionam as estratégias das relações de poder. Assim, “o poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele se torna uma maquinaria de que ninguém é titular” (FOUCAULT, 2018, p. 332). E, nessa maquinaria, segundo o filósofo, ninguém ocupa o mesmo lugar.

É relevante pontuar, também, que as relações de poder não estão em posição de exterioridade em relação a outros tipos de relações, como as econômicas ou as de conhecimento, por exemplo, mas lhes são *imanescentes*. Elas existem, exclusivamente, “dentro de um determinado domínio do discurso” (LINCK, 2018, p. 33) e “não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 1988, p. 90). Não são concretas como coisas e corpos, mas sua presença pode ser sentida de maneira concreta nas interações e relações sociais. Dessa forma, o exercício do poder “não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra” (FOUCAULT, 2010c, p. 292); pelo contrário, acontece em movimento mediante mecanismos que podem ser elaborados, transformados, organizados e ajustados para dar condições de funcionamento às relações de poder.

Sendo exercício, o poder “não é simplesmente uma relação entre parceiros individuais ou coletivos; é um modo de ação de uns sobre outros” (FOUCAULT, 2010c, p. 287), que não se manifesta por violência, restrições ou por coação. Quando o poder age sobre um corpo ou sobre as coisas por meio da violência, ele fecha todas as possibilidades, restando ao outro polo a condição de passividade e, se encontrar uma resistência, a única alternativa é tentar reduzi-la. Foucault (2010c) nos mostra, ainda, que uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis: que aquele sobre o qual se exerce o poder seja

reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação e que, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações e invenções possíveis seja aberto. Assim, as relações de poder permitem a construção de múltiplas possibilidades e condições de sermos sujeitos, pois o poder “incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar” (FOUCAULT, 2006a, p. 220).

Ao conceber o poder em sua dimensão relacional, como um “modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir” (FOUCAULT, 2010c, p. 288), o filósofo coloca em discussão o poder a partir de relações entre indivíduos livres. Essas relações passaram a ser compreendidas em seus estudos como relações de governo a partir de uma dada racionalidade. Como ele mesmo pontua,

[...] o governo dos homens pelos homens – quer eles formem grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre a outra, ou de uma burocracia sobre uma população – supõe uma certa forma de racionalidade, e não uma violência instrumental (FOUCAULT, 2006a, p. 385).

No seu empreendimento genealógico, Foucault procurou demonstrar que a ação de governar não diz respeito às estruturas políticas e burocráticas ou à gestão dos Estados, mas à “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” por meio de “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados”, com vistas a “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 2010c, p. 288). Trata-se, pois, de organizar maneiras de atuar sobre a conduta dos outros, atendendo a determinadas finalidades. Disso decorre a multiplicidade de práticas de governo como um problema político que Foucault (2008a) chama de governamentalização da sociedade.

Em *Segurança, território e população*, Foucault (2008a) afirma que a conduta é a atividade que consiste em conduzir, podendo ser também “a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução” (FOUCAULT, 2008a, p. 255). Mas ele nos alerta que a condução da conduta só é possível com a aceitação de ambas as partes. A condução da conduta envolve relações de poder, mas não de violência. Isso significa dizer que se, por um lado, as práticas de governo atuam na produção de sujeitos governáveis, por outro, elas podem produzir, também, sujeitos capazes de se autogovernarem. A condução de conduta corresponde, pois, a uma ação que se exerce sobre os outros, da

mesma forma que pode ser uma ação de governo sobre si mesmo. Logo, parece certo dizer que o governo das condutas dos sujeitos não se dá pela ação exclusiva de poder do Estado, mas, particularmente, pela racionalidade constituidora da verdade no dispositivo que orienta as ações individuais e coletivas dos sujeitos na esfera social.

Com base em tal perspectiva, posso, então, especular que o dispositivo de inserção docente busca governar a conduta dos/as professores/as iniciantes na carreira mediante as manifestações da verdade da prática, conforme analisarei mais detidamente na seção seguinte. Trata-se, pois, de um modo concreto e organizado de uma governamentalidade específica, uma vez que a inserção profissional na docência constitui um domínio de relações estratégicas de poder. Por governamentalidade, Foucault (2018) entende o conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que tornaram possível o exercício de um tipo específico de poder que tem como alvo principal a população. Ao operar com o conceito de governamentalidade, Foucault buscou problematizar as táticas e técnicas de poder implicadas nos modos de condução da conduta que transformam indivíduos em sujeitos governáveis.

Nesta seção, busco descrever o conjunto de táticas (com suas técnicas, procedimentos e ações mais ou menos ajustados) que o dispositivo de inserção docente aciona no governo³³ das condutas dos/as professores/as iniciantes na carreira, visando à constituição de um corpo docente flexível e adaptável, imprescindível à produção de uma prática profissional específica para a sociedade da aprendizagem de nossos tempos. Pois bem, se para a ordem discursiva e não discursiva do dispositivo de inserção docente os anos iniciais do exercício do magistério são considerados como um espaço-tempo em que se intensificam as aprendizagens profissionais da docência real, se é no começo da carreira que se aciona uma rede de saber-poder para a mudança da posição de professor/a iniciante inexperiente para a de profissional experiente qualificado para a docência contemporânea, importa verificar, então, as táticas que essa rede de saber-poder coloca em movimento para conduzir todo esse processo. Importa analisar, também, quais as técnicas e os procedimentos específicos que as táticas de governo da inserção docente colocam em ação no interior do dispositivo, tendo em vista o alcance de seu objetivo estratégico.

Foucault (1988, p. 91) defende que a lógica do poder é a das táticas que, “encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição,

³³ Veiga-Neto (2005) propõe a palavra/tradução governo para a noção de governo nos estudos de Michel Foucault: ação de conduzir as condutas de uns sobre os outros ou sobre si mesmo, marcando os dois eixos de governo, ou seja, com os outros e consigo mesmo (VEIGA-NETO, 2005).

esboçam finalmente dispositivos de conjunto”. Dito isso, as táticas de governo são aqui compreendidas como uma aglomeração de técnicas e procedimentos específicos e calculados, investidos de uma racionalidade própria, que movimentam uma série de operações visando ao alcance do objetivo estratégico do dispositivo de inserção docente. As táticas são, portanto, os meios a serviço do objetivo estratégico do dispositivo de inserção docente. Compreendo uma técnica como um modo, como uma ação empregada em uma dada operação para o alcance de um determinado fim. No caso deste estudo, as técnicas visam ao governo dos/as professores/as no início e ao longo da carreira e à produção de verdades sobre a prática docente contemporânea.

Na análise do *modus operandi* do dispositivo de inserção docente, verifiquei que as táticas de governamento dos/as professores/as no começo da carreira atuam em três frentes: a primeira compreende a *tática de desestabilização*, que tem como alvo central o corpo do/a professor/a iniciante na carreira; a segunda frente contempla a *tática de recomposição do corpo*, que aciona duas técnicas principais, a saber: a *técnica de acompanhamento*, que incide sobre o/a professor/a iniciante para qualificá-lo/a profissionalmente, e a *técnica de responsabilização*, que atua para que o/a professor/a se comprometa e se responsabilize com a sua própria aprendizagem e com a de seus estudantes; por fim, a terceira frente do dispositivo de inserção docente envolve a *tática de fortalecimento e legitimação da prática*, que aciona a *técnica de imersão* na escola para testar e validar os saberes/verdades da prática. Tais táticas são multiformes, permeadas pela heterogeneidade de técnicas e procedimentos; não são táticas fechadas em si mesmas, pelo contrário, interconectam-se, apoiando umas às outras e proliferam pelos diferentes elementos do dispositivo. Tratarei de cada uma delas nos tópicos a seguir.

5.1 “A escola massacra os novatos”: a tática de desestabilização

A fala que compõe o título deste tópico foi dita por uma professora experiente em um grupo de discussão, no qual o ponto em pauta trata-se das condições de trabalho dos/as professores/as que estão ingressando na profissão em escolas da Rede Municipal de Educação de Caetité. Ao proferi-la, a professora experiente procurou resumir as falas de colegas que a antecederam nas discussões desse ponto e que tinham declarado que, nos últimos anos, o ingresso dos/as jovens professores/as na profissão, nas escolas da Rede Municipal, acontece por meio de contratos temporários, uma vez que há muito tempo não é realizado concurso público no Município. Além disso, os/as professores/as experientes relataram que, nas escolas

em que atuam, os/as professores/as iniciantes enfrentam condições bastante adversas no começo da carreira. As falas abaixo exemplificam algumas dessas adversidades:

Os novatos sofrem porque têm que assumir horários pingados e muitos programas para trabalhar. É uma mala de livros que carregam por conta do número grande de disciplinas que ministram. Nos planejamentos, ficam correndo para dividir o tempo e contemplar todos os planos que precisam fazer (CAP, 2018);

Eles são cobrados como se já fossem experientes. [...] Com receio de fazer errado, eles preenchem a caderneta a lápis (CAP, 2018);

As turmas que ficam sem professor no começo do ano, na escola, são aquelas conhecidas pelos problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem. São essas turmas que são destinadas aos novatos (CAP, 2018).

As situações expostas pelos/as professores/as experientes nos ajudam a entender o sentido da expressão “a escola massacra os novatos”. Massacrar, no referido contexto, significa abalar profissionalmente, cansar, constranger. Em outras palavras, significa submeter o corpo do/a professor/a iniciante, nos primeiros momentos da carreira, a uma condição de instabilidade, de desequilíbrio. O corpo do/a professor/a iniciante torna-se, assim, objeto e alvo das relações de poder que incidem sobre ele, manejando-o, desmontando-o, recompondo-o e conduzindo-o, para constituí-lo como um corpo habilidoso, capaz de potencializar práticas docentes múltiplas na escola contemporânea.

Para operar tal intencionalidade, o dispositivo de inserção docente aciona um conjunto de táticas de governmentação do corpo do/a professor/a iniciante. A primeira delas é a *tática de desestabilização*, que objetiva desestabilizar o corpo do/a iniciante para torná-lo flexível e adaptável ao processo de qualificação profissional que será operacionalizado no percurso da inserção na carreira. O propósito deste tópico é, então, mostrar como o dispositivo de inserção docente mobiliza a *tática de desestabilização* nos momentos iniciais do exercício do magistério. Mas, antes de avançar nessa tarefa, fazem-se necessárias algumas considerações acerca da noção foucaultiana de corpo, a fim de esclarecer o/a leitor/a sobre a base teórica que inspira a análise aqui empreendida.

Em Foucault, a noção de corpo é central para a compreensão do exercício das relações de poder e do funcionamento de um dispositivo. No ensaio *Nietzsche, a genealogia e a história* (1971), o filósofo destaca que é “sobre o corpo que se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros” (FOUCAULT, 2018, p. 65). Na Conferência *O nascimento da medicina social*

(1974), Foucault afirma que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (FOUCAULT, 2018, p. 144). No ensaio *Poder-corpo* (1975), ele é mais enfático, destacando que “nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2018, p. 237). Como se pode ver, Foucault não se preocupa em apresentar um estatuto para o corpo, mas em analisar as práticas ou técnicas do poder que incidem e atuam sobre ele para constituí-lo de um modo específico.

Acerca do poder-corpo, Foucault (1988) aborda, no último capítulo de *História da sexualidade I – a vontade de saber*, como essa relação se manifesta a partir de duas tecnologias interligadas de poder que foram postas em funcionamento nas sociedades modernas. A primeira se instalou e se desenvolveu, mais especificamente, nos anos finais do século XVII, mediante um conjunto de mecanismos, procedimentos e técnicas disciplinares que tomam o corpo-organismo dos indivíduos como máquina, atuando “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Foi colocada em funcionamento, portanto, uma *tecnologia política do corpo*, por meio de um controle meticuloso de seus movimentos, gestos, atitudes e comportamentos para torná-lo um corpo dócil; um corpo “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014a, p. 134). O corpo, nessa perspectiva, é concebido como uma *maquinaria do poder*, produzido na e pela sutileza do detalhe que o disciplina e o modela.

Por volta da segunda metade do século XVIII, instaura-se outra tecnologia de poder que não exclui a primeira, mas a integra e a utiliza para garantir o seu funcionamento. Centrada no corpo-espécie, no corpo coletivo e em uma gestão calculada da vida, mediante técnicas de segurança e controles reguladores, essa tecnologia constitui o que Foucault chamou de *biopoder*,³⁴ que utiliza como suporte os processos biológicos da espécie humana - os nascimentos, as mortes, o nível de saúde, a infância, a juventude e a velhice etc. Importa, nessa concepção de poder, conhecer os fenômenos vitais para investir, controlar e regular os fundamentos do corpo, potencializando uma vida saudável e uma população mais ativa e potente. De acordo com Foucault (1988, p. 131), “as disciplinas do corpo e as regulações da

³⁴ Para Foucault, o biopoder se incumbe tanto do corpo quanto da vida, ou melhor, com a vida em geral. “Ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra” (FOUCAULT, 2005a, p. 302).

população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”. Enquanto as tecnologias disciplinares de poder produzem efeitos individualizantes, a série de intervenções e controles de regulação do biopoder produzem efeitos totalizantes sobre a população. O investimento articulado no corpo individualizado e no corpo coletivo constitui, portanto, o centro catalisador dos dispositivos de poder na contemporaneidade.

No caso do dispositivo aqui estudado, as relações de poder investem sobre os corpos dos sujeitos, definem a dinâmica de trabalho, alteram comportamentos, atitudes e interações entre eles e determinam a posição de cada um na ordem da inserção profissional na docência. De acordo com Foucault (2014a), o corpo dos indivíduos, para além dos aspectos biológicos e fisiológicos, está diretamente mergulhado em um campo político e as relações de poder “o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2014a, p. 29). Para realizar esse movimento no corpo do/a professor/a iniciante na carreira, o dispositivo de inserção docente aciona a *tática de desestabilização*, que se caracteriza como uma atividade política na medida em que direciona seu foco de atuação para desestabilizar e desqualificar o corpo do/a professor/a iniciante, individual ou coletivamente, deixando-o aberto e disponível para ser governado ou para governar-se pelas verdades do dispositivo. Nesse sentido, para provocar a desestabilização do/a jovem professor/a iniciante na carreira, o dispositivo de inserção docente coloca em ação duas técnicas: a *técnica de alocação* do/a professor/a iniciante na escola e a *técnica de suspeição* de sua prática docente.

A *técnica de alocação* do/a iniciante na escola opera de forma meticulosa e coordenada, envolvendo procedimentos que levam em conta a forma de ingresso na carreira, a localização da escola e o perfil da turma para a distribuição do tempo e da carga horária de trabalho dos/as docentes que chegam à profissão. Para iniciar a desestabilização do corpo do/a professor/a iniciante, ela considera, em primeiro lugar, o vínculo profissional dele/a, ou seja, a sua forma de ingresso na carreira. No caso desta investigação, todos/as os/as professores/as iniciantes inseriram na profissão mediante contratos temporários pelo regime jurídico especial,³⁵ pois o último concurso público realizado no Município de Caetité para cargos da educação ocorreu no ano de 2010. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal

³⁵ Essa modalidade de contratação está prevista na Constituição Federal de 1988. O inciso IX do art. 37 da Carta Magna prevê a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. O regime especial procura abarcar o vínculo funcional de natureza contratual, com normas que se aproximam do regime estatutário em função das atribuições que os servidores temporários desempenham, em caráter provisório.

de Educação de Caetité, no ano de 2020, 24,6% dos/as profissionais atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental eram contratados/as. Mas a contratação temporária de professores/as na rede pública de ensino não é uma realidade específica desse Município. Carvalho (2018), em artigo intitulado *O perfil do professor nas etapas da educação básica*, informa, com base no Censo da Educação Básica (INEP, 2017), que o vínculo profissional de 25,4% de professores/as que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino do Brasil é de contrato temporário. Ou seja, a realidade do Município de Caetité parece refletir o que acontece em todo o país quanto a contratações temporárias de professores/as para os anos finais do Ensino Fundamental.

Os/As professores/as iniciantes relataram, nos grupos de discussão e nas entrevistas, que o fato de estarem começando a carreira como contratados/as reforça e amplia o tratamento diferenciado que recebem da Secretaria de Educação, de diretores/as e de professores/as experientes nas escolas. Eles/as disseram que, além da distinção salarial, a condição de trabalho também é diferenciada em relação à de docentes experientes. Os/As iniciantes destacaram que não podem participar de determinados projetos promovidos pela Secretaria de Educação do Município, como o concurso de experiências docentes exitosas; no entanto, todos os eventos e projetos realizados pelas escolas que exigem mais tempo e esforço são destinados para eles/as executarem. “Tudo de projeto na escola é para o novato”, ressalta a professora iniciante Gislene. Os/As iniciantes também pontuaram que, no deslocamento para as escolas da zona rural, os assentos no transporte escolar são marcados e reservados para os/as experientes, ficando para eles/as a opção de viajarem em pé ou fazerem uso do transporte escolar dos/as estudantes. Em outras palavras, o corpo do/a iniciante é tido como um objeto que pode ser massacrado, desarticulado, logo no começo do exercício docente, inclusive com o amparo do aparato institucional e legal do Estado.

Em segundo lugar, a *técnica de alocação* verifica a localização da escola para fazer o encaminhamento do/a docente ao lugar de trabalho. Diz uma professora iniciante: “as vagas para os [professores] que estão começando estão sempre nas escolas da periferia ou nas escolas da zona rural das localidades mais distantes. As vagas [das escolas] do centro são reservadas para as transferências de professores experientes” (CAP, 2018). Prova disso é que dos onze professores/as iniciantes que participaram desta pesquisa, três atuam em um colégio de um bairro periférico de Caetité e os demais atuam em escolas dos distritos rurais do Município. Os/As professores/as comentaram que as escolas localizadas na periferia da cidade e nos distritos rurais, além de distantes do centro, apresentam maiores problemas de gestão,

por isso não são as mais bem vistas para o exercício da profissão, sendo “reservadas”, portanto, para os/as docentes que estão iniciando na carreira.

Em terceiro lugar, a *técnica de alocação* leva em conta o perfil das turmas para fazer a organização da carga horária dos/as professores/as iniciantes. Segundo eles/as, o que os espera nas escolas são as turmas mais difíceis e as disciplinas e os horários que os/as professores/as experientes rejeitaram. Muitas vezes, eles/as assumem disciplinas que não têm nenhuma relação com a sua área de formação e, além disso, recebem uma grade de horários fragmentada, de modo que precisam ficar mais tempo na instituição. As falas abaixo ilustram a *técnica de alocação* do/a professor/a iniciante em ação na escola:

No meu primeiro ano de trabalho, com 20 horas semanais, eu assumi cinco disciplinas diferentes; praticamente eu dava aulas da maioria dos componentes curriculares (CAP, 2018);

Enquanto o professor experiente com 20 horas semanais organiza suas aulas em três dias da semana, com as mesmas 20 horas, eu tinha que ir à escola de segunda à sexta, pela manhã, e um dia à tarde para o planejamento. Na sexta-feira, eu tinha somente a primeira e as duas últimas aulas. [...] Nos horários vagos eu aproveitava para estudar ou preparar minhas aulas (CAP, 2018);

Peguei as sobras das disciplinas (CAP, 2018);

A maioria de nós aqui assume disciplinas que não são de nossa área de formação (CAP, 2018).

Corpos distribuídos de forma específica, coordenada e precarizada. Eis como a *técnica de alocação* opera na organização das atribuições docentes dos/as iniciantes e a utiliza como mecanismo para desestabilizar os seus corpos. A distribuição das atividades do/a professor/a iniciante é feita para que cada movimento do/a docente tenha uma direção, um objetivo, ou seja, prescreve-se a ordem das ações e, assim, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2014a, p. 149). Em um dos grupos de discussão, um professor iniciante sintetiza a condição docente no começo da carreira, no contexto investigado, da seguinte forma: “nós somos os severinos da escola” (CAP, 2018).

O dito do professor iniciante é uma alusão ao personagem Severino do poema dramático *Morte e Vida Severina*, escrito pelo pernambucano João Cabral de Melo Neto, entre os anos de 1954 e 1955. O poema narra a trajetória de Severino, um retirante nordestino que, como tantos outros que fogem da seca, percorre o sertão em direção às grandes cidades, imaginando que nelas a vida poderá ser melhor. Entretanto, no percurso do sertão ao litoral pernambucano, Severino só se depara com a morte e compreende que a vida severina está em

todos os lugares, independentemente das condições climáticas e sociais do lugar. A trajetória de Severino termina com o anúncio da vida no nascimento do filho de José, um morador de um mangue recifense. De acordo com o poema, a vida insiste em desfiar seu fio, em florescer, mesmo em meio à miséria e à morte.

Ao que parece, a metáfora “somos os severinos da escola” remete a uma inserção severina na profissão docente. Tal qual a vida severina e precarizada do retirante retratada no poema de João Cabral de Melo Neto, a inserção na carreira dos/as professores/as investigados/as revela-se marcada pela precariedade, conforme suas falas. Precariedade, aqui, é entendida como uma condição politicamente construída, na qual os corpos de determinados indivíduos ou grupos de indivíduos são, assimetricamente, expostos às contingências do mundo social (BUTLER, 2015). No caso desta investigação, a precariedade na inserção docente é uma condição fabricada pelas relações de poder, com utilização, por exemplo, da *técnica de alocação* do/a professor/a iniciante na escola para desmontar e precarizar o corpo desse/a professor/a no seu primeiro ano de trabalho na escola.

Para completar a *desestabilização do corpo* do/a professor/a iniciante, o dispositivo de inserção docente põe em ação a *técnica de suspeição*. Trata-se de colocar saberes, estratégias didáticas, atitudes e comportamentos dos/as docentes iniciantes em suspeição, ou seja, colocar em suspeição a prática do docente nos seus anos iniciais na carreira. Os/As iniciantes revelam que os/as professores/as experientes são os/as maiores críticos/as de suas práticas docentes, referindo-se a elas como “trabalhosas”, “superficiais”, as que “não aprofundam nos conteúdos das matérias” e “permitem que os alunos fiquem à vontade na aula, conversando e fazendo barulho” (CAP, 2018). Ainda de acordo com os/as professores/as iniciantes, isso se dá porque muitos/as experientes resistem à inovação na sala de aula, por isso criticam suas metodologias de ensino nas reuniões de planejamento com dizeres do tipo: “isto não é possível, não vai dar certo!”; “Você está começando agora, não viu nada ainda!” (CAP, 2018).

Na *técnica de suspeição*, a vigilância é um procedimento colocado em ação. Vigiar o trabalho do/a iniciante é uma forma de ter o controle do que o corpo faz e como faz na sala de aula. Segundo os/as professores/as iniciantes, são os/as diretores/as das escolas e os/as professores/as experientes que criam uma rede de olhares para acompanhar seus passos no trabalho, uma rede de olhares que começa a funcionar no deslocamento para a escola e continua durante toda a permanência deles/as na instituição. Vejamos como eles/as detalham a vigilância a seu trabalho: “Quando a gente entra no ônibus, eles [os experientes] lançam um olhar curioso sobre nós; querem ver se estamos levando algum recurso ou material diferente para a escola” (CAP, 2018); “nos primeiros dias, a diretora sempre entrava na minha sala e

perguntava se estava tudo bem, [...] mas, na verdade, ela estava observando se eu estava dando conta da turma” (CAP, 2018); “já deparei com uma colega [experiente] ao lado da porta da sala, fiscalizando minha aula para ver o que eu estava fazendo” (CAP, 2018); “tem professor experiente que corrige a caderneta dos novatos e faz críticas com o que observa de errado” (CAP, 2018).

Como diz Foucault (2014a, p. 168), “cada olhar seria uma peça no funcionamento do poder”. Assim, as informações captadas pelas lentes da rede de olhares dos/as diretores/as e professores/as experientes compõem a trama das relações de poder no dispositivo de inserção docente, constituindo os elementos da prática do/a iniciante que os/as experientes buscam desqualificar, seja na sala de professores/as, seja nas reuniões pedagógicas ou em outros espaços. Mirabolantes, superficiais, trabalhosas são alguns dos adjetivos utilizados pelos/as experientes para colocar em suspeição as estratégias didáticas dos/as jovens professores/as na escola. Os/As docentes iniciantes relataram que parece haver certo ciúme dos/as experientes em relação à sua atuação na escola, principalmente no que diz respeito à aproximação e à interação que eles estabelecem com os/as estudantes.

Para reforçar a suspeição da prática do/a professor/a no início da carreira, o dispositivo de inserção docente põe em circulação, na Secretaria de Educação, nas escolas, em documentos oficiais das políticas públicas, o dito “eles não dão conta da sala de aula”, o que evidencia o corpo do/a professor/a iniciante como aquele que ainda não dispõe da capacidade necessária para a docência profissional. Mais do que isso: o dispositivo de inserção docente incita a vontade de organizar, orientar e conduzir o governo do corpo dos/as professores/as iniciantes na carreira, de modo a transformá-lo em um corpo habilidoso para o desempenho de práticas docentes múltiplas necessárias na escola dos tempos atuais.

Cabe ressaltar que a desestabilização do corpo do/a iniciante não acontece de modo tranquilo no dispositivo de inserção docente; ocorrem conflitos e focos de resistência. De um lado, os/as professores/as iniciantes, mesmo sob o fogo cruzado das relações de poder advindas das instituições, do aparato legal e dos/as professores/as experientes, buscam suas saídas, rearticulando suas forças. Eles/as firmam, por exemplo, uma espécie de aliança com os/as estudantes, interagindo mais com eles/as na sala de aula, nos projetos da escola, no horário da merenda e nas redes sociais. Os/As iniciantes, em uma demonstração de força, apostam na utilização de procedimentos de ensino diversificados na escola para envolver os/as alunos/as nas suas aulas, estabelecendo com eles/as uma relação de parceria e amizade. De outro lado, os/as professores/as experientes parecem resistir a certos saberes dos/as iniciantes que gozam de prestígio nos discursos pedagógicos da contemporaneidade, como a

inovação pedagógica e o protagonismo do/a aluno/a no processo ensino-aprendizagem. Os/As experientes parecem não demonstrar muita disposição para grandes alterações no currículo e nas rotinas da escola. Daí, talvez, a razão para os rótulos de “trabalhosas” e “mirabolantes” que eles/as atribuem às estratégias didático-metodológicas dos/as iniciantes e o enfrentamento que fazem a elas.

Por fim, a título de conclusão, sintetizo o que tentei argumentar neste tópico. A *tática de desestabilização* é acionada pelo dispositivo de inserção docente para desestabilizar e desmontar o corpo do/a professor/a iniciante, logo nos primeiros momentos da carreira. Para tanto, mobiliza a *técnica de alocação* e a *técnica de suspeição* que, articuladas, operam o massacre da inserção na carreira (como dizem os/as professores/as experientes) e fabricam a desestabilização do corpo do/a iniciante pela via da precariedade das condições de trabalho e da suspeição acerca de sua capacidade para o exercício da docência. Ao proceder tal desestabilização, o dispositivo de inserção docente aponta as demandas para a sua recomposição profissional. Institui, portanto, um conjunto de atos de verdade sobre a prática docente, que será acionado no processo de recomposição do corpo do/a iniciante, incitando-o/a a aceitá-los como manifestação do verdadeiro na constituição de sua prática profissional. No tópico seguinte, demonstrarei as técnicas que o dispositivo mobiliza para a recomposição do corpo do/a professor/a iniciante na carreira.

5.2 “A escola é uma segunda faculdade”: a tática de recomposição do corpo

No tópico anterior, procurei demonstrar como o dispositivo de inserção docente opera a desestabilização do/a professor/a iniciante logo no começo de seu exercício docente na escola. Com o corpo do/a iniciante desestabilizado, desarticulado, entra em cena a *tática de recomposição do corpo*, visando constituir-lo profissionalmente. Como ponto de partida para analisar o funcionamento dessa *tática*, tomo como ilustração a fala de uma professora iniciante: “a escola é uma segunda faculdade” (CAP, 2018). A referida professora estava, em 2018, no seu terceiro ano de exercício docente em um colégio de um distrito rural do Município de Caetité. Ela explicou que considera a escola como uma segunda faculdade porque “o professor, a cada dia, vai se modelando na dinâmica da sala de aula, das reuniões na escola, dos cursos e dos encontros na Secretaria de Educação” (CAP, 2018). Modelar, na perspectiva dessa professora, significa constituir/ser constituído profissional a partir dos desdobramentos do exercício docente na escola.

A modelagem a que a professora iniciante se refere está associada ao objetivo da *tática de recomposição do corpo* colocada em ação pelo dispositivo de inserção docente no governmentamento dos/as professores iniciantes na carreira. Recompôr significa reorganizar, reconstituir, rearticular e, no caso desta pesquisa, significa recompôr o corpo docente para uma nova constituição profissional a partir de um conjunto de saberes, normas e táticas específicas, vinculadas à prática e às condições políticas deste tempo. Tais saberes, normas e táticas, por sua vez, produzem manifestações da verdade acerca da prática docente, que serão tomadas como referência no governo das condutas dos/as professores em sua inserção na carreira e ao longo dela.

Desse modo, a *tática de recomposição do corpo* toma um conjunto de verdades sobre/da/para a prática docente para fazer funcionar a constituição profissional dos/as docentes iniciantes na carreira, encorajando-os/as e implicando-os/as para produzirem, na escola, múltiplas práticas em consonância com as demandas postas pela sociedade da aprendizagem. Para atender essa urgência, a *tática de recomposição do corpo* amplia o seu alvo e captura, também, os/as professores/as experientes, incidindo sobre eles/as procedimentos silenciosos que visam atualizar e renovar sua prática docente.

Dessa maneira, a *tática de recomposição do corpo* coloca em funcionamento a *técnica de acompanhamento*, que incide sobre os corpos dos/as professores/as iniciantes na carreira no sentido de acompanhá-los e qualificá-los, constituindo-os profissionalmente. Aciona, também, a *técnica de responsabilização*, que busca difundir um corpo docente comprometido e engajado com múltiplas práticas educativas na escola como condição necessária para a garantia das aprendizagens dos/as estudantes, acionando a atualização pedagógica do/a professor/a experiente como um de seus procedimentos. Afinal, a urgência do dispositivo de inserção docente é colocar as práticas educativas de toda a escola em sintonia com as demandas da sociedade de aprendizagem. Vejamos, então, como funcionam as técnicas de *recomposição do corpo* no dispositivo de inserção docente.

5.2.1 A técnica de acompanhamento

A palavra acompanhar vem do latim *acompaniãre* e significa “estar ou ficar junto de (alguém); fazer companhia; ir à mesma direção de; seguir junto de (alguém)”.³⁶ Acompanhamento é o substantivo que remete a essa ação, sendo definido pelo dicionário

³⁶Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/acompanhar>. Acesso em: 29 set. 2020.

como a “assistência dada por um profissional a uma pessoa que se encontra sob os seus cuidados; orientação”.³⁷ No dispositivo de inserção docente, a técnica de acompanhamento constitui uma linha de força no governmentamento dos/as professores/as em início de carreira na medida em que, utilizando-se de diversos procedimentos, coloca esses/as docentes em contato com um conjunto de princípios acerca da prática docente, que são ditos e vistos como manifestações de uma verdade que os conduzirá a um novo modo de ser e agir como profissionais da docência.

No contexto desta investigação, o acompanhamento aos/às professores/as iniciantes na carreira tem como elemento principal a figura do/a coordenador/a pedagógico/a. É ele/a que aparece na linha de frente das ações de suporte aos iniciantes tal qual orientam os Referenciais para a Formação de Professores (1999). De acordo com esse documento, o sistema de apoio aos/às professores/as iniciantes deve contemplar reuniões individuais e coletivas “com o coordenador pedagógico ou professores formadores das escolas em que atuam, técnicos das secretarias e, sempre que possível, dos formadores de suas escolas de formação inicial” (BRASIL, 1999, p.131). Nessa perspectiva, o Plano Municipal de Educação de Caetité (2015) define a coordenação pedagógica e o papel do/a coordenador/a pedagógico/a da seguinte forma:

O acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica da rede municipal de ensino dá-se em unidade de tempo destinada a estudos, ao planejamento de aulas, projeto pedagógico, à avaliação do trabalho docente realizado com os alunos, às reuniões pedagógicas ou às jornadas de formação organizadas pelas escolas, coordenação pedagógica e/ ou Secretaria Municipal de Educação, conforme estabelecido pelo Estatuto do Magistério Público Municipal. *O coordenador, por sua vez, é responsável pelo processo de formação em serviço dos professores, orientando o planejamento pedagógico com o objetivo de qualificar a ação do coletivo da escola, vinculando e articulando o trabalho à Proposta Pedagógica da instituição, possibilitando a construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas que viabilizem e elevem a qualidade da educação no município (CAETITÉ, 2015, p. 141, grifo nosso).*

Para o exercício do cargo de coordenador/a pedagógico/a, o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Caetité (2010) estabelece como requisitos a formação em nível superior com licenciatura plena em Pedagogia ou o curso normal superior e experiência de, no mínimo, dois anos na docência. O último requisito encontra

³⁷ Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/acompanhamento>. Acesso em: 29 set. 2020.

amparo no inciso VI do Art. 67 da LDB 9394/96, o qual estabelece que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). O PNE (2014), por seu turno, orienta que o acompanhamento aos/às professores/as iniciantes seja feito por uma equipe de profissionais experientes.

Como destaquei na seção anterior, a experiência docente é um dos saberes requisitados pelo dispositivo de inserção docente. Na *técnica de acompanhamento*, os saberes da experiência são acionados para reforçar as manifestações de verdade, operantes da prática, que serão incutidas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as no trabalho dos/as iniciantes, por intermédio das orientações para o planejamento de aulas, dos projetos pedagógicos e em outros momentos da qualificação profissional em exercício, ou seja, uma qualificação na e para a prática. Além disso, credenciam o/a coordenador/a pedagógico/a a ocupar uma posição na ordem da inserção profissional na carreira, em função da qual sua voz é autorizada a falar sobre as verdades da prática docente defendida pelo dispositivo.

Nesse sentido, mediante a análise das falas dos/as professores/as iniciantes, tanto nos grupos de discussão quanto nas entrevistas, constatei que a coordenação pedagógica é o único ponto de suporte que os/as iniciantes dizem ter no começo de suas carreiras. De acordo com eles/as, “a coordenadora é dinâmica e consegue nos auxiliar diante das necessidades”; “todas as vezes que eu busquei a coordenação tive o retorno”; “quando sentimos dificuldades ou alguma necessidade na escola é a pessoa com quem podemos contar”; “acho necessário esse apoio da coordenação; a presença do coordenador é muito importante na escola, principalmente, para nós que estamos começando” (CAP, 2018). A adesão dos iniciantes ao trabalho da coordenação pedagógica é condição essencial para o êxito da *técnica de acompanhamento*. De acordo com Foucault (2010c), o governo das condutas só se torna realizável quando há aceitação entre as partes envolvidas, ou seja, só é possível sobre “*sujeitos livres, enquanto livres*” (p. 289, grifo do autor). Dessa maneira, a constituição profissional implica, pois, em o/a professor/a iniciante aceitar e desejar o modo de ser governado ou de se governar operacionalizado pelo dispositivo de inserção docente.

Em ação, a *técnica de acompanhamento* mobiliza e articula, no interior do dispositivo de inserção docente, dois procedimentos que operam a recomposição do corpo do/a professor/a iniciante, criando as condições para a sua constituição profissional. São eles: o *procedimento de identificação das necessidades da prática* e o *procedimento de qualificação profissional*.

O *procedimento de identificação das necessidades da prática* busca levantar as dificuldades, as prioridades e os desejos dos/as professores/as iniciantes referentes à sua atuação na escola, com a finalidade de produzir um saber sobre e a partir de tais necessidades e utilizá-lo nas ações de governo desses/as docentes nos anos iniciais da carreira. No primeiro grupo de discussão que realizei na pesquisa de campo, participaram seis coordenadores/as pedagógicos/as que atuam nas escolas municipais de Ensino Fundamental II de Caetité. Um dos pontos que apresentei para a discussão foi o apoio dado aos/às jovens professores/as que começam suas carreiras nos colégios em que os/as coordenadores/as trabalham e eles/as disseram que não existe um programa destinado a apoiar a inserção profissional de professores/as na carreira desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Caetité. Segundo os/as coordenadores/as, as escolas do Município são parceiras de programas como Pibid e Residência Pedagógica e, no caso específico dos/as docentes iniciantes na carreira, o acompanhamento a esses/as docentes fica sob a responsabilidade da coordenação pedagógica. Quis saber deles/as como esse processo de acompanhamento acontece nas escolas e, em resposta ao meu questionamento, obtive falas como as que se seguem:

O primeiro ano é o mais complicado para os novatos. Eles vivem um turbilhão de coisas na escola. [...] Nós estamos mais para ouvi-los em suas dificuldades e orientá-los no sentido de como proceder ou se portar diante de cada situação [...]. Com base nessas dificuldades, nós planejamos as temáticas para estudo nos horários de AC³⁸ [Atividades Complementares] (CAP, 2018);

A diretora e os vices passam pra gente os problemas que temos que conversar com os novatos para orientá-los. Eles [a diretora e os vices] sempre falam que são queixas dos alunos, dos colegas professores ou até mesmo questões que a direção observa no desempenho dos novatos na escola (CAP, 2018);

A coordenação pedagógica não dá conta de acompanhar os novatos em todas as suas dificuldades porque existem muitas outras demandas na escola. [...] Então, focamos nas questões pedagógicas da sala de aula, a partir dos problemas e das dificuldades que eles nos apresentam ou que a direção nos encaminha (CAP, 2018).

³⁸ De acordo com a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Art. 2º, § 4º, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Assim, na Rede Municipal de Caetité, as Atividades Complementares (AC) correspondem às atividades a serem realizadas nos horários obrigatoriamente destinados ao planejamento e à formação continuada.

Pelo que dizem os/as coordenadores/as pedagógicos/as, o levantamento das necessidades da prática docente dos/as iniciantes é feito a partir das dificuldades que eles demonstram no começo da carreira, as quais servem de base para o planejamento dos temas a serem abordados nas orientações individuais e nos grupos de estudos realizados nos horários destinados às Atividades Complementares (AC). De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, as ações de acompanhamento aos/às docentes nas escolas “deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício” (BRASIL, 1999, p. 131). O PME de Caetité explicita que o processo de aprendizagem é a demanda maior do Sistema Municipal de Ensino e estabelece como uma de suas diretrizes “acompanhar sistematicamente o processo de aprendizagem a partir do interesse e da necessidade de educandos e professores, intervindo com medidas práticas e inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade dessa aprendizagem” (CAETITÉ, 2015, p. 147).

Ao que parece, o *procedimento de identificação das necessidades* da prática opera com uma dupla função no dispositivo: de um lado, busca-se levantar o perfil dos/as docentes em início de carreira, mapeando o que pensam, o que vivenciam, o que os/as angustia e o que desejam como professores/as, afinal, “como poder-se-ia governar sem conhecer isso que se governa, sem conhecer esses a quem se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas?” (FOUCAULT, 2011, p. 43). Por outro lado, tal procedimento configura-se como um instrumento de controle e poder, na medida em que, fabricando saberes/verdades sobre/da/para a prática, a partir das necessidades e interesses dos/as professores/as iniciantes, cria uma identificação desse/a docente com o que está sendo proposto para a sua qualificação profissional e, por conseguinte, a sua aceitação e adesão ao processo. Trata-se de operar o poder de qualificar cada vez mais o/a professor/a, criando parâmetros e meios de governmentação das práticas educativas e das condutas docentes.

O *procedimento de qualificação profissional*, por seu turno, aciona e mobiliza os saberes sobre/da/ para a prática com a intenção de possibilitar a elevação do/a professor a uma condição de profissional da docência com capacitação técnica e pedagógica voltada para os problemas reais da escola. Ou seja, busca-se ajustar os saberes dos/as professores iniciantes à noção de aprendizagem que delinea a proposta pedagógica das escolas, distanciando-os dos conhecimentos teórico-reflexivos sobre o ato de educar adquiridos na formação inicial. Para tanto, as ações empreendidas com essa finalidade, segundo os/as coordenadores/as pedagógicos/as, envolvem orientações individualizadas e estudos coletivos nos horários de AC, reuniões pedagógicas realizadas na escola, bem como as jornadas pedagógicas, cursos,

seminários e palestras promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Nas atividades coletivas, os/as iniciantes são inseridos/as nos contextos formativos que contam com a participação de docentes experientes. Os/As coordenadores/as mencionaram que esses encontros coletivos são importantes porque neles os/as iniciantes têm a oportunidade de se aproximarem, observarem e aprenderem também com as intervenções e falas dos/as experientes.

No que concerne às orientações individualizadas, uma coordenadora pedagógica do Município assim descreveu essa ação no grupo de discussão:

No município de Caetité, quinzenalmente, o horário de AC acontece na unidade escolar em que o professor leciona. Esse é o momento para escuta aos professores, para orientá-los naquilo que eles estão sentindo dificuldades. A atenção é maior com os novatos porque são os que mais necessitam de orientação e apoio, principalmente, nas questões relativas às metodologias para exploração dos conteúdos e nas atividades de avaliação, dentre outras (CAP, 2018).

Ainda de acordo com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, a jornada pedagógica que a Secretaria de Educação promove no início de cada ano letivo oferece palestras, oficinas específicas para cada segmento de ensino e discussões sobre temas relacionados às questões pedagógicas da escola. Os estudos coletivos de AC são realizados em encontros quinzenais, na Secretaria Municipal de Educação, organizados por área do conhecimento, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 6 - Organização dos encontros coletivos de AC (Fundamental II)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	DIAS DA SEMANA		
	TERÇA	QUARTA	QUINTA
Ciências Humanas	X		
Linguagens		X	
Exatas			X

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

Nos encontros de cada área, participam todos/as os/as docentes iniciantes e experientes que ministram aulas dos respectivos componentes curriculares nas escolas de Ensino Fundamental II do Município. No excerto a seguir, uma coordenadora pedagógica esclarece como é feita a organização desses encontros:

A gente organiza os encontros na Secretaria de Educação em uma manhã ou uma tarde, dependendo da área. [...] São dois momentos em cada encontro: no primeiro, acontece a discussão de um tema relacionado às demandas que a direção das escolas e os professores apresentaram e, no segundo, é a elaboração coletiva dos projetos e planos de aula. Para o primeiro momento, às vezes, convidamos um especialista na área para fazer uma explanação sobre a temática abordada naquele dia. [...] Mensalmente, nas reuniões com a coordenação geral e é nessa reunião que definimos as pautas dos encontros (CAP, 2018).

O/A professor/a iniciante, tanto nas orientações individualizadas quanto nos estudos coletivos, é posicionado/a como aquele/a que deve ser conduzido/a e orientado/a pelos atos de verdade acerca dos aspectos didático-pedagógicos da prática docente. Se, nos encontros individuais, o/a iniciante pode falar com o/a coordenador/a pedagógico/a sobre si, sobre o seu trabalho e suas dificuldades, nos encontros coletivos de AC, assim como nos cursos e oficinas, a posição do/a iniciante é a de ouvir a exposição da verdade sobre a prática docente por quem tem autoridade para dizê-la, momento em que é, também, orientado/a e incitado/a para planejar atividades a serem desenvolvidas com os/as estudantes de acordo com as manifestações da verdade apresentadas.

Nesse caso, os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as especialistas convidados para os momentos de qualificação profissional dos/as docentes possuem “um saber caracterizado como *tékhne*, *know-how*, isto é, que implica conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado, não apenas um conhecimento teórico, mas todo um exercício” (FOUCAULT, 2014b, p. 23). Ao professarem esse saber como verdadeiro, os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as especialistas sinalizam modos de exercício da docência aderidos a essa verdade. Tal argumento parece ser o elemento que conecta a adesão do/a docente às ações de qualificação profissional em uma perspectiva da aprendizagem. Sobre os encontros de planejamento, ponderam as professoras iniciantes:

Eu vejo como produtivo os encontros de planejamento pelo fato que nos direciona para aquilo que é nossa dificuldade na sala de aula; [...] A coordenadora leva muitas coisas novas sobre o ensino, como métodos novos, e isso nos ajuda muito a planejar as aulas (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista).

Para mim, o mais interessante nas reuniões com a coordenação para o planejamento é a orientação sobre os conteúdos a serem mediados em sala de aula e como deve ser essa mediação (SARA, 2019 - trecho de entrevista).

O *procedimento de qualificação profissional*, apoiado na e para a prática, torna-se, como visto, um instrumento poderoso de governamento das condutas dos/as professores/as. De acordo com Imbernón (2016), quando a qualificação docente se pauta em uma concepção na qual os/as professores/as sentem necessidade de dar resposta a determinados problemas de seu trabalho, eles/as “têm uma melhor compreensão do que se quer para melhorá-lo” (IMBERNÓN, 2016, p. 152). Os documentos examinados para esta tese colocam a qualificação docente no movimento da formação continuada, definindo-a como um elemento essencial no processo permanente de constituição profissional dos/as docentes que deve ser assegurado a todos eles/as. A seguir, transcrevo o que dizem, respectivamente, os Referenciais (1999), as DCN de 2015 e as DCN de 2019 sobre a qualificação do/a professor/a no exercício da docência:

[...] deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70);

[...] deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p. 14).

[...] deve [...] integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019a, p. 3).

Os dados apresentados evidenciam que o *procedimento de qualificação profissional* opera sobre os corpos dos/as professores/as e seus modos de pensar e agir. Para os/as professores/as iniciantes, os encontros de qualificação e aperfeiçoamento “são bons porque nos ajudam a ver muitas coisas da docência de outra forma” (CAP, 2018); “os coordenadores e os palestrantes apresentam várias sugestões sobre como devemos trabalhar os conteúdos das matérias na sala de aula” (CAP, 2018). Não se trata mais do suplicio do corpo e da ocupação extensiva do tempo docente, mas da qualificação; da recomposição desse corpo de maneira que ele adquira múltiplas habilidades e competências, legitimadas como verdadeiras para o exercício da prática docente na escola contemporânea. Trata-se, pois, de uma recomposição que constitua um corpo predisposto a aprender permanentemente; um corpo flexível, capaz de ajustar-se e reajustar-se aos condicionantes da escola atual; um corpo com

diversos saberes que o permitam produzir práticas múltiplas na escola. Para garantir a positividade desse corpo, a tática de recomposição mobiliza também a *técnica de responsabilização*, como demonstrarei a seguir.

5.2.2 A técnica de responsabilização

Se a *técnica de acompanhamento*, com seus procedimentos de identificação das necessidades da prática e de qualificação profissional, atua na recomposição dos corpos dos/as professores, constituindo-os profissionalmente, a *técnica de responsabilização* busca comprometer os corpos desses/as docentes com a sociedade da aprendizagem, mediante dois procedimentos. O primeiro é o comprometimento com a reconfiguração da prática docente pelo imperativo da aprendizagem dos/as estudantes e o segundo é o comprometimento com a sua própria aprendizagem, visando à sua qualificação ao longo de toda a vida. Portanto, a *técnica de responsabilização* é uma técnica política do dispositivo de inserção docente que busca responsabilizar o corpo docente (individual e coletivo) pelo seu desenvolvimento social e o de seus estudantes, pela via da aprendizagem. É a ênfase na necessidade de uma formação permanente para ser e agir em um mundo que opera mudanças constantes (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012).

No que se refere ao compromisso da prática docente com a garantia da aprendizagem dos estudantes, a *técnica de responsabilização* aciona um discurso que diz que a escola é um espaço de mudança e inovação constituído por todos/as. Nesse sentido, mobiliza a responsabilidade individual e coletiva dos/as docentes na produção de práticas que desencadeiem novas formas de aprender. Na análise das entrevistas que fiz com os/as professores/as iniciantes e experientes, verifiquei que, nos embates entre iniciantes e experientes em torno da noção de prática docente, ações silenciosas atuam no sentido de difundir práticas de aprendizagem por toda a escola, como um meio de operar, também, a atualização pedagógica do/a professor/a experiente e seus modos de agir. O excerto a seguir foi retirado da entrevista de uma professora iniciante e exemplifica tal situação:

Tinha uma colega que sempre implicava comigo por conta da minha maneira de trabalhar a disciplina Artes. Ela também ensinava essa disciplina na escola e me criticava dizendo que o que estava trabalhando não era conteúdo para Artes. Para essa colega, Artes deveria trabalhar desenhos, pintura, cores, essas coisas. [...] Eu trabalhava nas minhas turmas com releitura de quadros, de filmes, de peças de teatro; pedia aos alunos para escreverem e dramatizarem peças de teatro e outras atividades que exploravam bastante a capacidade de criação deles [...] A colega

insistia que isso deveria ser trabalhado em Língua Portuguesa e que os conteúdos de Artes eram outros, mas eu não concordava e não aceitava essa visão. No planejamento, ela nem aproximava muito de mim. Um dia, houve um imprevisto e a colega não pode comparecer à escola, então ela me ligou e pediu para eu substituí-la nas aulas daquele dia. Como foi de última hora, eu apliquei a mesma atividade que tinha feito com minhas turmas. No encontro de AC da semana seguinte, a colega aproximou e me perguntou que atividade eu tinha feito na sala, pois os alunos estavam elogiando bastante a aula. [...] A partir desse dia, ela sempre me perguntava o que eu estava trabalhando na disciplina e passou a fazer o planejamento das aulas comigo (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista).

Parece que a opinião dos/as estudantes sobre as aulas que os/as professores/as ministram é um bom indicador do êxito das práticas docentes experimentadas pelos/as iniciantes. No caso relatado pela professora iniciante, o julgamento dos/as estudantes positivou o modo como ela trabalhava a disciplina Artes e serviu como impulso para a professora experiente reconsiderar seu posicionamento sobre as atividades didáticas do componente curricular e mudar seu modo de agir em relação ao planejamento com a colega. Talvez, para não ser vista pelos alunos como uma professora “tradicional”, a experiente buscou se deslocar profissionalmente, aproximando-se da verdade que orienta a perspectiva de prática adotada pela iniciante; como alerta Foucault (2008b, p. 61), “o governo [...] é algo que manipula interesses”. Cabe ressaltar que a situação relatada no excerto reforça e põe em circulação o discurso da escola como espaço de mudança e inovação que considera os interesses dos estudantes no planejamento de suas atividades. Evidencia também que, mesmo os/as iniciantes e os/as experientes estando em posições diferenciadas na ordem da inserção profissional na docência, todos estão sujeitos a um tipo de governo pelo dispositivo de inserção docente.

Outra ação de atualização dos/as professores/as experientes e difusão de práticas de aprendizagem são os projetos desenvolvidos nas escolas, pois são visibilizados como boas práticas de aprendizagem. O professor Sérgio afirmou, em sua entrevista, que são eles/as – os/as iniciantes – que assumem a linha de frente dos referidos projetos. Diz ele: “nos bastidores, nós assumimos e desenvolvemos os projetos com os estudantes [...]; os experientes quando veem a empolgação dos alunos e os resultados dos projetos começam a se envolver com esse tipo de atividade” (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista). A coordenadora pedagógica reafirma a fala do professor Sérgio ao dizer que “os iniciantes assumem e se destacam nos projetos da escola” (CAP, 2018). Os projetos, na visão dos/as professores/as investigados/as, compreendem as atividades organizadas em torno de um tema central, que é trabalhado de forma interdisciplinar, envolve a escola e a comunidade e inclui aulas de

campo, visitas, oficinas, exposições, mostras de arte e cultura, dentre outras ações. O PME informa que as escolas municipais de Caetité desenvolvem projetos próprios, de acordo com a singularidade de cada uma. Os temas mais explorados nesses projetos, segundo o documento, são: “sexualidade, meio ambiente, valores, oficina com sucatas, produção de texto, leitura, show de talentos, concurso de redação, horta escolar” (CAETITÉ, 2015, p. 145).

A *técnica de responsabilização* estimula a escola a oferecer práticas inovadoras exitosas e de sucesso. Dessa forma, o dispositivo de inserção docente busca, por um lado, incitar a responsabilização dos/as professores/as, tanto os/as iniciantes quanto os/as experientes, com os modos de potencializar novas e múltiplas práticas de aprendizagem na escola, com vistas à qualidade da educação ofertada. O PME do Município de Caetité defende tal medida ao dizer que “somente uma prática pedagógica comprometida garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação básica de qualidade” (CAETITÉ, 2015, p. 89). Por outro lado, o dispositivo busca comprometer os/as docentes com a sua própria aprendizagem, ou seja, com o seu processo permanente de qualificação profissional. Nesse sentido, o dispositivo de inserção docente coloca a escola como um *locus* privilegiado para tal aprendizagem; é “uma segunda faculdade”, como afirmou uma professora iniciante, na qual a qualificação permanente se dará nas próprias ações da docência, com suas regras próprias, seus desafios e diferentes saberes e experiências profissionais.

Daí porque a *técnica de responsabilização* aciona, no governmentamento dos/as professores/as, um segundo procedimento: o comprometimento docente com a sua qualificação ao longo da vida. Tal compromisso implica em conceber a qualificação profissional como um processo de construção que pode e deve ser gerenciado e regulado, antes de tudo, pelos/as próprios/as professores/as. De acordo com Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012), a responsabilidade pelo processo é do próprio sujeito, que deve guiar suas ações para aprender e se qualificar o tempo todo. Para os Referenciais (1999),

[...] o desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o *professor tome para si a responsabilidade por sua formação* (BRASIL, 1999, p. 66, grifo nosso).

Na direção do que orientam os Referenciais, as DCN de 2019 estabelecem, dentre as habilidades de um docente, a de

[...] *assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática*, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais (BRASIL, 2019a, p. 19, grifo nosso).

Estudar, refletir, discutir, confrontar, experimentar, assumir a responsabilidade com o aprimoramento da prática! Eis um roteiro de ações para o/a docente se manter comprometido/a com a constituição de um corpo habilitoso e potente para lidar com as complexas demandas da escola de hoje; um roteiro de governo em que os mecanismos de disciplinamento e controle se transferem para o/a próprio/a docente. Tal roteiro, que antes era previamente definido e cronometrado a partir de uma perspectiva de ensino, agora se mostra de forma contínua, permanente, ou seja, não há mais término, nada se conclui; como diz Deleuze (1992, p. 221), “nas sociedades do controle nunca se termina nada”.

Em Foucault (2008a), o governo se caracteriza pelo entrelaçamento de táticas que visam atingir propósitos políticos, conduzindo a conduta de todos e de cada um. À guisa de conclusão deste tópico, é importante reforçar que a *tática de recomposição do corpo*, que se desdobra em técnicas de *acompanhamento* e de *responsabilização*, pauta seus procedimentos na produção de um corpo docente habilitoso e competente, tanto individual quanto coletivamente. Nesse sentido, essa tática busca, a princípio, fazer a identificação das necessidades da prática do/a docente iniciante para traçar as ações de qualificação e submeter o corpo desse/a docente a essas práticas, constituindo-o profissionalmente.

A fim de que esse corpo profissional potencialize, na escola, “práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, [...] com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 18), a *tática de recomposição do corpo* incute no/na professora a responsabilização pelas práticas de aprendizagem dos/as estudantes e pelo seu próprio processo de aperfeiçoamento profissional. Para fortalecer e legitimar tal processo, o dispositivo de inserção docente amplia suas táticas, fazendo reverberar suas verdades acerca da prática em outros espaços institucionais como a universidade. Tratarei dessa ação tática do dispositivo no tópico seguinte.

5.3. Entre a escola e a universidade: a tática de fortalecimento e legitimação da prática

Até aqui, empreendi esforços para mostrar os modos pelos quais o dispositivo de inserção docente procede a fim de governar os/as professores/as no início da carreira. Por

intermédio de um conjunto de táticas que elegem o corpo do/a iniciante como alvo central, o dispositivo aqui investigado aciona variadas técnicas e procedimentos que visam constituí-lo como um corpo habilidoso para empreender práticas de aprendizagem na escola. Da desestabilização do corpo do/a iniciante (mediante a sua submissão à precariedade das condições de trabalho e a desqualificação de sua prática) à recomposição profissional (por meio das *técnicas de acompanhamento e de responsabilização*), o dispositivo de inserção docente produz contingências, constrói novos modos de pensar, ser e agir do profissional da docência no exercício de seu ofício.

Se as táticas de *desestabilização* e de *recomposição do corpo* atuam sobre o/a iniciante no exercício docente a fim de constituí-lo profissionalmente, agora, por meio de uma terceira, a *tática de fortalecimento e legitimação da prática*, que descrevo neste tópico, o dispositivo de inserção docente volta-se para reverberar os saberes/verdades da prática docente no interior da formação inicial de professores/as, legitimando-os como condutores do desenvolvimento profissional de professores/as na contemporaneidade. Se, no dispositivo de profissionalização, a produção dos saberes docentes se dava da universidade para a escola, o dispositivo de inserção parece querer fazer o inverso: da escola para a universidade. Para ilustrar como funciona a *tática de fortalecimento e legitimação da prática*, selecionei para análise os programas de iniciação à docência Pibid e Residência Pedagógica, ambos coordenados pela CAPES, e em desenvolvimento em diversas instituições de ensino superior e de educação básica no país.

A escolha por esses programas se deu em razão da dimensão positiva que eles assumem na formação docente, tanto na perspectiva dos/as professores/as iniciantes que participaram do Pibid e dos/as professores/as experientes que viram o desenvolvimento de subprojetos nas escolas em que atuam quanto na avaliação de pesquisadores/as da formação de professores/as, autoridades da CAPES e membros do Conselho Nacional de Educação. De acordo com os/as professores/as iniciantes, “o Pibid foi uma experiência muito boa na minha formação porque me aproximou da escola antes mesmo dos estágios” (CAP, 2018); “o Pibid me possibilitou participar de vários momentos de aprendizado e reflexão sobre a docência na atualidade” (CAP, 2018). Para os/as experientes, “o Pibid trouxe muitas inovações para a escola” (CAP, 2018) porque “colocou a universidade pensando junto com a escola sobre os problemas do processo educacional” (CAP, 2018). Na avaliação de pesquisadores da formação de professores, autoridades da CAPES e membros do Conselho Nacional de Educação, o Pibid tem dado importantes contribuições à formação de professores. Vejamos alguns depoimentos:

[...] é excepcional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico. [...] Uma das suas qualidades [do Pibid] foi ter conseguido ligar o debate sobre a formação de professores com a melhoria da profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 12).

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. [...] O Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores (GUIMARÃES, 2014, p. 05).

No caso do Brasil, uma das experiências mais exitosas que contribui para a formação inicial docente é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que possibilita aos licenciandos, já na primeira metade do curso de licenciatura, a aproximação prática da docência com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas (BRASIL, 2019b, p. 11).

Assim, o que pretendo colocar em evidência, neste tópico, é o modo como a *tática de fortalecimento e legitimação* age para certificar os saberes/verdades da prática, dando a eles o respaldo acadêmico-científico e competindo com os conhecimentos teóricos da educação que fundamentam a formação inicial de professores. Esclareço que a discussão que aqui faço se pauta na análise dos seguintes documentos: a Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Pibid; o Edital CAPES/Residência nº 01/2020; o Edital CAPES/Pibid nº 02/2020, assim como em falas de professores/as iniciantes que participaram do Pibid.³⁹ De início, penso ser necessário fazer, mesmo que muito brevemente, uma contextualização acerca dos dois Programas aqui abordados.

O Pibid foi criado em 2007 com a pretensão de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, objetivando aprimorar a formação dos professores/as, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2010). Esse Programa teve como motivação inicial induzir à

³⁹ Dos onze professores iniciantes que participaram dos grupos de discussão desta pesquisa, cinco disseram que participaram de subprojetos do Pibid, durante sua formação inicial no campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, no Município de Caetitê, Bahia.

docência estudantes das universidades federais dos cursos de licenciatura em Matemática, Química e Física, devido à baixa procura de aspirantes para o ingresso nesses cursos de licenciatura – áreas que, ainda hoje, na Educação Básica, apresentam grande carência de professores. No entanto, após o primeiro edital, “o Programa ganhou novos contornos, tendo em vista que o problema da formação de professores não é inerente aos cursos nas áreas de ciências e de matemática e, sim, de todas as licenciaturas” (SILVEIRA, 2015, p. 357).

O Pibid foi elaborado nos mesmos moldes do Programa Institucional de Iniciação à Ciência (Pibic), implantado nos anos 1990 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em uma reportagem sobre o lançamento do Pibid, publicada no *site* da CAPES, em 30 de julho de 2007, o Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, afirma: “Nos apropriamos de uma sugestão que nos chamou a atenção, pela preocupação de, já na graduação, darmos uma atenção especial à formação dos futuros professores” (CAPES, 2007). A *atenção especial aos futuros professores* mencionada pelo ministro pode ser vista no Art. 1º da Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, que regulamentou o Programa: o Pibid “tem por finalidade apoiar a *iniciação à docência* de estudantes de licenciatura plena [...], visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, 2010, s/p, grifo nosso).

A partir de 2009, o Pibid passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombola. No período de 2007 a 2020, foram lançados nove editais para seleção de projetos institucionais, visando à execução do Programa. Atualmente, as ações do Pibid visam promover a integração entre a educação superior e a educação básica; incentivar e elevar a qualidade da formação inicial; inserir os estudantes da licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes (BRASIL, 2019c).

Articulado ao Pibid, o Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Capes pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (BRASIL, 2019c, p. 01). Tal como o Pibid, o Programa de Residência Pedagógica objetiva conduzir o/a licenciando/a a exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, ampliando, desse modo, a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de educação básica e fortalecendo o papel das redes de ensino na formação de futuros/as professores/as. O Quadro 7 oferece uma dimensão da abrangência dos dois

programas, a partir do quantitativo de bolsas que operam, de acordo com o Relatório de Gestão da CAPES/2019.

Quadro 7- Quantitativo de bolsas Pibid e Residência Pedagógica - 2019⁴⁰

MODALIDADE DE BOLSA	PIBID	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Coordenador Institucional	265	227
Coordenador de Área / Docente Orientador	1.698	1.356
Supervisor / Preceptor	5.307	4.267
Bolsista / Residente	41.007	32.468
TOTAL	48.277	38.318

Fonte: DEB/CAPES, 2020.

Para a execução dos dois Programas, a Capes seleciona projetos institucionais⁴¹ inovadores, constituídos por subprojetos,⁴² das instituições de ensino superior que estimulem a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, a serem conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica do país. A articulação é uma das características que tem se destacado nas políticas públicas educacionais das últimas décadas. Os documentos legais que dão eco a essas políticas, especialmente àquelas voltadas para o desenvolvimento profissional de professores/as, como os que instituem a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos Profissionais da Educação Básica, fazem a defesa de ações nacionais articuladas e a atuação conjunta entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios, visando ao desenvolvimento profissional docente.

Os referidos documentos defendem, portanto, a articulação dos processos formativos com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; a interação sistemática entre os sistemas de ensino, as instituições de educação superior e as

⁴⁰ Tanto no Edital nº 01/2020 do Programa de Residência Pedagógica quanto no Edital nº 02/2020 do Programa de Residência Pedagógica, houve uma redução no número de bolsas para bolsista de Iniciação à docência e Residente. Em ambos, o limite de bolsas autorizadas para essas modalidades foi de até 30.096.

⁴¹ Projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades do Pibid e Residência nas escolas-campo da educação básica.

⁴² Trata-se de um núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de iniciação à docência e da residência consideradas prioritárias. De acordo com o Edital/Pibid 02/2020 e o Edital/Residência nº 01/2020, as áreas prioritárias de iniciação à docência e residência pedagógica são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização.

instituições de educação básica; a articulação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos científicos por meio da interdisciplinaridade e deles com os saberes da escola; a articulação do trabalho da escola com as famílias e a comunidade. Parece haver o desejo, nas políticas públicas, de combater a velha discussão histórica das dicotomias presentes nos processos educacionais, particularmente na formação docente, como o dilema da separação entre o conhecimento acadêmico-científico e o saber produzido no exercício da prática docente.

No caso do dispositivo de inserção docente, a articulação escola-universidade busca operar a legitimação acadêmico-científica dos saberes da prática, na medida em que toma os Programas Pibid e Residência Pedagógica como uma espécie de laboratório no qual se faz a testagem e a certificação desses saberes, validando sua importância na produção de práticas docentes potencializadoras de aprendizagem. Ao mesmo tempo, com o aval da universidade, os saberes da prática passam a circular nos espaços acadêmicos das licenciaturas com *status* de *verdades da prática*, as quais incidirão sobre o aparato desses cursos, governando a formação dos/as futuros/as professores/as. Para a testagem e a certificação dos saberes sobre/da/para a prática, a *tática de fortalecimento e legitimação da prática* faz funcionar a *técnica de imersão*. Imersão é um ato de imergir, introduzir em, adentrar, mergulhar, penetrar. Dessa forma, tal técnica possibilita que estudantes das licenciaturas e seus docentes sejam introduzidos no universo das escolas de educação básica e nos contextos em que elas estão inseridas, conectando-se aos saberes que as movimentam. Do mesmo modo, permite que professores/as experientes das escolas de educação básica adentrem e explorem os espaços acadêmicos que os referidos Programas oportunizam na execução de suas ações.

O Quadro 8 apresenta os sujeitos envolvidos e o papel que cada um deles desempenha nos Programas Pibid e Residência Pedagógica.

Quadro 8 – Sujeitos envolvidos no Pibid e Residência Pedagógica

MODALIDADES	PIBID	RESIDÊNCIA
Coordenador Institucional	Professor da IES responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade.	Docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.
Coordenador de Área/ Docente Orientador	Professor da IES responsável pelo planejamento e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de	Docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes

	atuação acadêmica, acompanhamento, orientação e avaliação dos estudantes de licenciatura e articulação com as escolas públicas parceiras.	de seu núcleo de residência pedagógica, estabelecendo a relação entre teoria e prática.
Supervisor / Preceptor	Docente da escola de educação básica da rede pública de ensino que integra o projeto institucional de iniciação à docência, responsável por planejar, acompanhar e supervisionar as atividades dos estudantes de licenciatura nas escolas.	Professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.
Bolsista / Residente	Discente que, ao ingressar no programa, tenha concluído menos de 60% da carga horária regimental de curso de licenciatura que integra o projeto institucional de iniciação à docência.	Discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que esteja cursando a partir do 5º período.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Edital Residência Pedagógica/Capes nº 01/2020 e Edital Pibid/Capes nº 02/2020.

A leitura do Quadro 8 evidencia, em primeiro lugar, que a *técnica de imersão* está implicada com a ideia de movimento. Os/As professores/as universitários/as que assumem a função de coordenador/a institucional são responsáveis, nos dois Programas, pelo movimento entre a universidade e a CAPES, garantindo a articulação e a unidade no planejamento, na organização e na execução das atividades previstas no projeto de sua instituição. Os/As coordenadores/as de área e orientadores/as dos subprojetos, também docentes universitários/as, têm como uma de suas incumbências o movimento e o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas onde os bolsistas dos programas desenvolverão as suas atividades. Por seu turno, os/as professores/as da educação básica que atuam como supervisores/as e preceptores/as são os responsáveis pelo movimento do planejamento, acompanhamento, orientação e supervisão das atividades dos/as bolsistas de iniciação à docência e dos/as residentes. No modelo de articulação proposto pelos dois Programas, seus elementos estão em constante movimento nos diversos eventos e atividades que eles promovem, ora nos espaços da escola, ora nos espaços da universidade, ora nos espaços extraescolares.

Em segundo lugar, é possível ler no Quadro 8 que a *técnica de imersão* busca atuar sobre estudantes do primeiro ao último semestres dos cursos de licenciatura. Enquanto o Pibid tem como foco estudantes que estão matriculados/as na primeira metade dos cursos de licenciatura, ou seja, nos dois primeiros anos e que não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso, o Programa de Residência Pedagógica opera com estudantes dos dois últimos anos da licenciatura. Dessa forma, a *técnica de imersão* abarca todo o percurso da formação inicial na universidade, colocando em circulação as verdades da

prática e fazendo com que os/as estudantes, durante toda a sua trajetória formativa na licenciatura, sejam persuadidos/as e convencidos/as por elas. Não é sem motivo que o Regulamento do Pibid e do Residência Pedagógica normatiza que tais Programas visam “intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (BRASIL, 2019c, p. 01). O dispositivo de inserção docente busca, com isso, produzir um quadro de racionalidade que possibilite o governo dos/as futuros/as professores/as e seus modos de pensar, incitando-os/as a verem a docência a partir dos saberes/verdades da prática.

Para tal empreendimento, de acordo com o que percebi no Regulamento dos dois Programas, a *técnica de imersão* mobiliza um conjunto de ações com a intencionalidade pedagógica de valorizar o trabalho coletivo e o processo de construção das aprendizagens docentes dos/as licenciandos/as. Sobre isso, os/as professores/as iniciantes que participaram do Pibid, pontuaram:

O Pibid é como um laboratório para o estudante de um curso de licenciatura. A gente não tem só um contato mais intenso com as escolas; a gente participa de muitos momentos formativos mesmo: reuniões, grupos de estudo e pesquisa, diversas atividades com a supervisora na escola (CAP, 2018);

Eu acho que minha formação foi um pouco diferenciada em relação aos meus colegas que não fizeram o Pibid. [...] Eu conseguia participar mais das discussões na faculdade por conta dos exemplos que eu levava das observações na escola e das intervenções nas aulas juntamente com minha supervisora. E isso tornava as aulas mais ricas porque puxava outras discussões. [...] A gente também tinha que participar dos eventos, escrever resumos e artigos para os eventos e relatórios para apresentar nos seminários de avaliação (CAP, 2018);

Uma coisa legal do Pibid é que os subprojetos colocam em discussão textos e temas que estão na pauta atual da educação. Eu participei de um subprojeto interdisciplinar que tinha como tema a diversidade. Eu me lembro que fizemos muitas leituras e discussões sobre esse tema e com base nessas discussões planejamos atividades para serem desenvolvidas nas escolas (CAP, 2018).

A partir desse conjunto de falas e da análise da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que regulamenta o Pibid e o Programa de Residência Pedagógica, identifiquei cinco procedimentos ou ações principais que compõem a *técnica de imersão*, a saber: *inserção no cotidiano escolar; estudo do contexto educacional; vivências da prática; sistematização e registro; socialização das experiências.*

A primeira ação que a *técnica de imersão* coloca em funcionamento é a *inserção no cotidiano escolar*. A partir desse movimento, os/as licenciandos/as terão a possibilidade de identificar os aspectos constitutivos de uma escola, suas necessidades e particularidades, assim como os modos pelos quais a gestão do processo da aprendizagem escolar é conduzida pelos/as diretores/as, professores/as, funcionários/as e estudantes. Nos dizeres de uma professora iniciante que participou do Programa, o Pibid é “um laboratório para o estudante de um curso de licenciatura” (CAP, 2018). O Regulamento dos Programas orienta que os projetos institucionais do Pibid e do Residência Pedagógica devem oportunizar aos/às estudantes a “participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como em reuniões pedagógicas e órgãos colegiados”. Orienta, também, “a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes [...] que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2019c, p. 5).

O que o Regulamento propõe, em um primeiro momento da inserção, é o exercício da observação para que os/as estudantes levantem questionamentos e os problematizem nas reuniões dos subprojetos, nas disciplinas e em outros espaços do curso de formação inicial, com vistas a produzir novos modos de intervenção didática para o enfrentamento dos problemas identificados. “Eu conseguia participar mais das discussões na faculdade por conta dos exemplos que eu levava das observações na escola e das intervenções nas aulas” (CAP, 2018), destacou uma professora iniciante. O exercício do observar e participar das atividades da escola possibilita, também, que os/as futuros/as professores/as possam identificar modos de ser professor/a, que façam comparações, diferenciações e, até mesmo, possam identificar-se com algum deles.

A segunda ação demandada pela *técnica de imersão* é o *estudo do contexto educacional*. Para isso, o Regulamento do Pibid e Residência Pedagógica normatiza a “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos” (BRASIL, 2019c, p. 5). Casos didático-pedagógicos compreendem narrativas de situações da realidade escolar que possibilitam a discussão da prática educativa que acontece em diferentes espaços da escola, como “salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias” (BRASIL, 2019c, p. 5). Embora o Regulamento não mencione explicitamente quais são as teorias educacionais contemporâneas a serem estudadas nos Programas, é possível inferir, com base nas falas dos/as iniciantes e a partir dos temas sugeridos pelo Regulamento para serem contemplados nos projetos institucionais do Pibid e Residência (diversidade, ética e questões socioambientais), que se

trata de saberes de diferentes ciências educacionais que discutem a relação da educação com pautas contemporâneas, por exemplo, direitos humanos, diversidade, diferença, meio ambiente, garantias de aprendizagem e uso de tecnologias.

Colocar os/as estudantes de cursos de licenciatura em contato com teorias educacionais contemporâneas é uma forma de aproximá-los/las dos discursos científicos que abordam como questões complexas da contemporaneidade podem e devem ser abordadas na escola de educação básica. Nesse sentido, o movimento de estudar e entender o contexto educacional torna-se, então, um imperativo para visibilizar a diversidade e a complexidade da escola, mobilizando o/a futuro/a docente para conhecer mais de perto o público para o qual se organiza todo o esforço do trabalho docente e sensibilizando-o/a com as particularidades dos/as estudantes, de modo a engajá-lo/la na produção de uma prática docente comprometida com a superação das dificuldades e com a aprendizagem dos/as educandos/as.

A terceira ação da *técnica de imersão* são as *vivências da prática*. Trata-se, pelo olhar dos/as iniciantes, de “diversas atividades com a supervisora na escola” (CAP, 2018) ou, como apresenta o Regulamento dos dois Programas, do “desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos”, com a “elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos participantes dos programas, e destes com a comunidade, [...] que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares” (BRASIL, 2019c, p. 6). As *vivências da prática* buscam, pois, instigar a fabricação de modos de potencializar a aprendizagem, testá-los com os/as alunos/as para posterior análise dos saberes envolvidos na “mediação didática dos conteúdos” (BRASIL, 2020b, p. 08). Ao colocarem em exercício, nas vivências, a inovação, a ética profissional, a criatividade e o uso das tecnologias educacionais, os programas Pibid e Residência Pedagógica, por meio de seus projetos e subprojetos, demonstram uma clara preocupação com a renovação da prática docente e, por conseguinte, do perfil do/a futuro/a profissional da docência, que precisa demonstrar múltiplas habilidades para o exercício docente.

Articulando as informações dos procedimentos de *inserção no cotidiano escolar*, *estudo do contexto educacional* e *vivências da prática*, a *técnica de imersão* coloca em cena a quarta ação, que é a de *sistematização e registro*. Nessa ação, os/as licenciandos/as que participam do Pibid e Residência Pedagógica são convocados/as a sistematizar e registrar as atividades que desenvolveram no decorrer de sua participação nos subprojetos, como a escrita de “resumos e artigos para os eventos e relatórios para apresentar nos seminários de

avaliação” (CAP, 2018) ou uma produção individual para cada discente, conforme previsto no Edital Capes/Pibid nº 02/2020. Nesse sentido, as instituições de ensino superior são orientadas a contemplarem em seus projetos, tanto do Pibid quando de Residência Pedagógica, “aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores” (BRASIL, 2019c, p. 6). Ao privilegiarem o saber específico da disciplina Língua Portuguesa - as técnicas da oralidade e da escrita -, os programas fazem da prática do registro uma atividade obrigatória, o que é uma maneira de os/as licenciandos/as rememorarem os discursos verdadeiros sobre a prática docente, reforçando sua adesão a eles.

Por fim, a quinta ação demandada pela técnica *de imersão* é a *socialização das experiências*. O Regulamento do Pibid e Residência Pedagógica recomenda que uma das atribuições das instituições de ensino superior selecionadas para participarem dos Programas seja a de “divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis” (BRASIL, 2019c, p. 4). De modo semelhante, o documento orienta que as secretarias de educação e as escolas devem “promover a divulgação das ações dos programas” (BRASIL, 2019c, p. 5). Fazer ver e fazer falar as produções do Pibid e Residência Pedagógica são formas de impulsionar e fazer proliferar novos modos de atuação do profissional da docência, de acordo com as verdades da prática. É, pois, uma maneira de o dispositivo de inserção buscar o reconhecimento e a legitimação de que uma prática docente baseada na noção de aprendizagem (avalizada pelo poder da universidade) é a desejada para a escola do presente. A título de exemplo, menciono um evento que se tornou referência desses Programas, que são os seus Seminários Nacionais. A sexta edição do Seminário Nacional do Pibid e a primeira do Seminário Nacional do Programa de Residência Pedagógica aconteceram conjuntamente, em dezembro de 2018, na Universidade Estadual do Ceará, na Cidade de Fortaleza. Se, por um lado, os eventos possibilitam a circulação de saberes e verdades sobre/da/para a prática, por outro, são estimulados por uma vontade de saber que move os professores na busca por sua qualificação profissional. Participar de eventos desse tipo significa estar em constante processo de aperfeiçoamento e constituição profissional.

Tomadas em conjunto, as ações de *inserção no cotidiano escolar, estudo do contexto educacional, vivências da prática, sistematização e registro, socialização das experiências* traduzem-se em instrumentos potentes de governamento das condutas dos/as participantes dos Pibid e Residência Pedagógica. A pesquisa intitulada *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, realizada pela Fundação Carlos Chagas, em

2014, buscou compreender o papel indutor do Pibid, avaliando seus significados junto aos/às participantes. Os resultados de tal pesquisa evidenciaram que o Pibid, dentre outros aspectos, tem contribuído para a valorização, o fortalecimento e a revitalização das licenciaturas e da profissão docente; para o contato direto dos/as estudantes bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano; para uma formação continuada qualificada dos/as docentes das escolas, gerando estímulo para a busca de novos conhecimentos e modificação de posturas dos/as docentes do curso de licenciatura (maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação entre teoria e prática). Além disso, a pesquisa apontou que o Pibid, como uma política pública, é um Programa que “renova a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos licenciandos bolsistas” (GATTI *et al.*, 2014, p. 106).

Os resultados dessa pesquisa parecem atestar a eficácia da *técnica de imersão*, e suas ações. Palavras como valorização, fortalecimento, revitalização, estímulo, modificação de posturas, motivação sugerem que as ações do Pibid estão operando, nos sujeitos, uma maneira de pensar a realidade, de agir, de se conduzir e se deixar ser conduzido no que diz respeito à formação, ao desenvolvimento profissional e ao exercício da docência. Os resultados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas são, portanto, um reforço na *tática de fortalecimento e legitimação da prática*, acionada pelo dispositivo de inserção docente como política da verdade no governo das condutas dos/as professores/as.

Para concluir, sintetizo o que aqui procurei demonstrar. O que a presente seção pretendeu colocar em relevo foram os modos de operar que o dispositivo de inserção docente põe em ação para o governo dos/as professores/as iniciantes na carreira. Utilizando-se das *táticas de desestabilização, de recomposição do corpo e de fortalecimento e legitimação da prática*, o dispositivo aqui investigado aciona uma diversidade de técnicas, procedimentos e ações que, tendo como foco principal o corpo do/a professor/a iniciante no exercício da função, mas também a atualização do/a professor/a experiente, resultam na produção de saberes, valores, comportamentos que constituem as *verdades da prática*. Tais verdades direcionam o governo que o dispositivo de inserção docente põe em funcionamento para a produção de profissionais docentes que, por meio de sua prática, sejam capazes de responder às demandas da sociedade de aprendizagem. Na seção seguinte, analisarei como as *verdades da prática* constituem o/a profissional e sua prática para a escola do presente.

6 A PRÁTICA DOCENTE COMO POLÍTICA DE VERDADE: “A INVENÇÃO” DO PROFISSIONAL HABILIDOSO PARA A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

“É na prática que a gente entende o que é ser um professor” (CAP, 2018).

Abro esta seção com a fala de um professor iniciante, dita em um dos grupos de discussão, que coloca em evidência a prática como a peça central que faz funcionar toda a engrenagem do dispositivo de inserção docente. Até aqui, procurei argumentar que é em torno da, com e para a prática que o dispositivo organiza uma rede estratégica de saber-poder para operar o governo das condutas de professores/as no início da carreira. Como se guardasse os segredos para a constituição profissional desses docentes, a prática se torna a base, o pilar, o núcleo explicativo do dispositivo e, por isso, é desejada, motivada e disputada nas escolas, nas secretarias de educação, nas faculdades de educação, nas políticas públicas educacionais etc. Todos a defendem e anunciam que ela precisa ser melhorada, aperfeiçoada, renovada, transformada.

No jogo da prática profissional, o dispositivo de inserção docente, por meio de um conjunto de táticas, técnicas e ações, aciona sua rede de saber-poder, produzindo um regime de verdade que incita os/as professores/as no início da carreira (e, por extensão, os experientes) a uma vontade de saber sobre a docência e efetuando certas operações no seu exercício docente - por exemplo, o tratamento didático-pedagógico dado aos conteúdos curriculares e às metodologias de ensino -, com o fim de alcançar melhorias no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Tais operações, por sua vez, constituem manifestações do verdadeiro sobre a prática docente desejada pelo dispositivo e são utilizadas, também, para justificar as interdições a determinadas características de uma educação político-crítica que está presente nos cursos de formação inicial de professores das faculdades de educação.

Ao encorajar a aderência dos/as professores/as iniciantes à sua política de verdade, o dispositivo de inserção docente torna-os/as governáveis, conduzindo-os/as, ao mesmo tempo, a fabricarem um modo de exercer a docência e a se tornarem um tipo específico de profissional para a docência contemporânea. Quando os/as professores/as iniciantes dizem que “é na prática que a gente entende o que é ser um professor” (CAP, 2018) ou que “a prática não tem floreio, ela exige um professor competente todos os dias” (CAP, 2018), eles evidenciam que o regime de verdade da prática produz e expressa uma forma de poder que incide sobre eles, governando seus modos de pensar e agir na docência.

Foucault (2005a) nos alerta que, em qualquer sociedade, múltiplas relações de poder atravessam, caracterizam e instituem o corpo social. Tais relações “não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2005a, p. 28). Nessa perspectiva, não há exercício do poder sem os discursos de verdade que funcionam no, a partir e por intermédio do poder. Para o filósofo, o poder institucionaliza a busca da verdade, profissionalizando-a e recompensando-a; por isso somos submetidos à verdade, porque ela “é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 29).

Dessa maneira, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade” (FOUCAULT, 2018, p. 52), que se manifesta pelos tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; pelos mecanismos e pelas instâncias que distinguem os enunciados verdadeiros dos falsos e pela forma como valida uns e rejeita outros; pelas técnicas e pelos procedimentos valorizados na produção da verdade e pelo estatuto daqueles que ocupam a posição de dizer o que funciona como verdadeiro. Isso significa dizer que, com base nos estudos foucaultianos, a verdade, sendo deste mundo, é uma invenção que se dá nos meandros dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais; é resultado de transformações históricas. Ela é, como assinala Foucault (2018, p. 54), “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”.

Neste estudo, considero um regime de verdade como uma forma de ordenamento daquilo que se diz a partir de um conjunto de princípios que apoiam o que é da ordem do verdadeiro. A prática tem sido convocada na docência como portadora de uma verdade ou como *locus* de produção do verdadeiro. Assim, ela tem se constituído como um regime de verdade do dispositivo de inserção docente na medida em que, por intermédio das relações de saber-poder, fabrica um conjunto de princípios que manifestam e fazem funcionar normas, regras, valores e atitudes acerca da prática docente contemporânea. É esse regime de verdade, portanto, que o dispositivo de inserção docente utiliza no governo das condutas dos/as professores/as no início (ou não) da carreira, instando-os/as a constituírem uma noção de prática docente que, nesta tese, estou nomeando de *prática multifacetada*, isto é, a produção de um sujeito da docência como um *profissional habilidoso*, que seja capaz de operar, por conta própria, a prática que ele produzirá ao longo de toda a sua carreira.

Na presente seção, dedico-me, então, a descrever e analisar esses dois aspectos que emergiram do exame da materialidade empírica desta pesquisa. Para isso, ela foi dividida em

duas partes: na primeira, analisarei os princípios-verdades constituidores da noção de *prática multifacetada* e, na segunda parte, os elementos que compõem o perfil demandado do *profissional habilitado* para a docência do tempo presente. Avancemos em direção à primeira parte.

6.1 Uma prática multifacetada

Em momentos anteriores desta tese, anunciei que o dispositivo aqui investigado está comprometido com a renovação da prática docente para que ela responda às demandas de aprendizagem da sociedade atual. Daí a prática ocupar a centralidade na rede heterogênea de saber-poder do referido dispositivo. Neste tópico, tenho a intenção de analisar a *prática multifacetada* contida no dispositivo de inserção, considerando-a como elemento direcionador do trabalho do/a professor/a com seus estudantes. Para compreender tal aspecto, esclareço, a princípio, o que estou compreendendo por prática nesta tese.

Para isso, tomo por base a reflexão de Veiga-Neto (2015), para quem a origem etimológica dessa palavra é a forma latina *practīce*, que significava tanto o ato de fazer algo quanto o efeito desse ato, isto é, a própria coisa feita. De acordo com esse autor, as palavras *practica*, *platica* e *prática* apareceram pela primeira vez na língua portuguesa no século XV, mas foi no português moderno que a forma *prática* prevaleceu, designando “um conjunto de ações, em geral aprendidas, repetitivas, quase automáticas e habituais” (VEIGA-NETO, 2015, p. 120). Tomando os estudos foucaultianos como referência, Veiga-Neto pontua que a noção de prática compreende “o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento” (VEIGA-NETO, 2015, p. 133).

Pelo que aponta o referido autor, pode-se dizer que a noção de prática está relacionada a uma experiência, a um pensamento ou a um modo racional e sistemático de fazer as coisas. A prática é uma noção central em Foucault, pelo menos é isso que se depreende em seus trabalhos dos anos de 1970, nos quais ele a define como sendo a conexão entre o que as pessoas dizem e fazem. Em *Mesa-redonda em 20 de Maio de 1978*, Foucault (2006a) destaca que, em seu trabalho sobre as prisões e nos demais, o ponto de ataque não foram as “instituições” nem as “teorias”, mas as “práticas”, com o objetivo de “captar as condições que, em um dado momento, as tornam aceitáveis” (FOUCAULT, 2006a, p. 338). No pensamento de Foucault, as práticas têm sua própria regularidade, sua lógica, sua estratégia, sua evidência, sua racionalidade, sendo consideradas “lugar de encadeamento do que se diz e

do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (FOUCAULT, 2006a, p. 338).

O filósofo salienta, ainda, que analisar “regimes de prática” implica a análise de programações de conduta, isto é, verificar, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição relacionados ao que se deve fazer e efeitos de codificação no que diz respeito ao que se deve saber. Castro (2016) enumera alguns elementos que aparecem nas teorizações de Foucault que podem nos ajudar a pensar o que o filósofo entendia por prática. São eles: i) *homogeneidade*, princípio que está relacionado às formas racionais como se organizam as maneiras de fazer alguma coisa; ii) *sistematicidade* no domínio das práticas, ou seja, o que há de específico no entrelaçamento entre o eixo do saber, do poder e da ética; e iii) *generalidade*, que diz respeito ao caráter regular e recorrente das práticas.

Seguindo o pensamento de Foucault, considero uma prática como um movimento racional e organizado que se impõe ou se conduz por uma determinada finalidade. Nesse sentido, estou apostando que o movimento de condução dos/as professores/as iniciantes na carreira, bem como o processo de formação inicial e continuada realizado pelas instituições formadoras de professores/as, pelas secretarias de educação e pelas escolas, poderia ser chamado de práticas de formação. Do mesmo modo, o movimento que os/as professores/as iniciantes e os experientes organizam e executam para os alunos e a comunidade é uma prática (muitas vezes aqui especificada como prática docente).

Vale aqui lembrar que o termo prática já povoava o imaginário educacional brasileiro, ocupando um lugar na formação de professores/as antes mesmo da instituição das Escolas Normais, em meados do século XIX. Segundo Villela (2003), no modelo *artesanal* de formação de professores/as utilizado antes do advento das Escolas Normais, a prática da imitação, observação e convivência era a maneira de formar o/a docente, que aprendia o labor da docência vendo-o e praticando-o na própria sala de aula, como monitor ou como adjunto de um mestre mais experiente, semelhante ao processo de uma oficina artesanal, ou seja, aprender a fazer fazendo.

Com a criação e a consolidação das Escolas Normais, houve um deslocamento do uso da prática na formação de professores/as, que a movimentou da *prática do ensino*, artesanal e por imitação, para a *prática de ensino*, ensinada e aprendida em um local específico e com um aparato organizado com essa finalidade. Tal deslocamento constituiu condição de possibilidade para a emergência do *dispositivo de profissionalização docente*, conforme descrevi na terceira seção desta tese. No dispositivo de profissionalização docente (segunda metade do século XIX e todo o século XX), a prática foi convocada nos discursos e

documentos reguladores da formação de professores/as, mas não como uma problematização do pensamento, e sim como um cuidado que se deveria ter nas novas orientações do campo educacional em matéria de ensino e aprendizagem. Desse modo, ela ficou limitada à aplicação de um saber ou à condição de executora de um fazer ou da transmissão de um conhecimento na sala de aula, seguindo um modelo definido para o ensino, estabelecido na organização curricular das instituições escolares.

Entretanto, os recentes acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais do início do século XXI produziram alterações e deslocamentos no curso da sociedade, dentre os quais, menciono as novas formas de comunicação, interação e controle entre os indivíduos criados pela revolução da tecnologia; a intensificação das lutas contra as desigualdades e pela reivindicação de espaço e direitos fomentada pelos movimentos sociais; a renovação das forças produtivas, com modificações na dinâmica das profissões e a exigência de um/a trabalhador/a mais ágil, com novos conhecimentos e habilidades; aumento dos conflitos de todas as ordens, espalhando um sentimento generalizado de insegurança.

Tais aspectos repercutiram diretamente na instituição escolar, deslocando o foco de sua problemática e de suas demandas: não bastava mais só ensinar ao/à estudante os conteúdos sistematizados no currículo escolar, era preciso ensinar outras coisas, sobretudo, ensiná-lo/a a aprender. Para Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012), em uma perspectiva neoliberal, as práticas educacionais são orientadas para a formação de pessoas e grupos sociais que consigam assumir mudanças permanentes, de acordo com necessidades individuais e circunstâncias locais e globais. Isso implica, ainda de acordo com esses autores, o entendimento da aprendizagem como o processo e o resultado mais importante de qualquer ação educativa. Diante desse cenário, a questão que emergiu foi: como oportunizar tal perspectiva de aprendizagem?

Essa questão foi o gatilho para mais um deslocamento nos processos educacionais, ocorrido no início deste século: desta vez, das *práticas de ensino* para as *práticas de aprendizagem*. No fervor dos acontecimentos que impulsionaram tal deslocamento, emerge o dispositivo de inserção docente para responder a seguinte urgência do nosso tempo: o governo dos sujeitos escolares por meio da aprendizagem. Assim, o dispositivo de inserção docente toma para si o objetivo estratégico de renovar a prática docente, perspectivando possibilidades outras de prática e, ao mesmo tempo, constituindo o profissional da docência para operá-la na escola contemporânea. Recuperei, muito brevemente, o cenário de emergência do dispositivo de inserção docente para situar o leitor em duas questões-chave que mobilizam os esforços de

análise desta seção: que prática deseja o dispositivo de inserção docente? E que tipo de profissional quer a docência do século XXI?

Na busca por respostas para essas questões, empenhei-me no exame cuidadoso do material empírico selecionado para esta tese. Neste tópico, volto minha atenção para discutir a primeira questão; tratarei da segunda questão no tópico seguinte. Quanto ao tipo de prática demandada pelo dispositivo de inserção docente, a análise da empiria apontou que se trata de uma *prática multifacetada*, isto é, uma prática com características peculiares, que se organiza por meio de princípios e se apresenta de múltiplas formas para potencializar a aprendizagem dos sujeitos escolares, contemplando aspectos que vão desde a capacidade intelectual, física, cultural até a social e emocional dos estudantes (BRASIL, 2019a), de modo a educá-los em sintonia com as demandas da sociedade de aprendizagem. Como salienta Noguera-Ramírez (2011, p. 17),

[...] uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo.

Sob o imperativo da aprendizagem como uma capacidade que possibilita transformações no sujeito e, ao mesmo tempo, o capacita para operar mudanças no espaço-tempo em que vive, uma *prática multifacetada* na escola parece ser, assim, uma forma de governo dos/as docentes e, por extensão, de seus estudantes, a partir de um desejo de mudança e de progresso, tanto individual quanto social. Desejo que conduz o sujeito a agir no presente, perspectivando uma mudança como condição para tornar-se um sujeito diferente aqui e agora. Dessa forma, a *prática multifacetada* funciona como uma espécie de regra docente que toca na questão do tempo docente, no tempo presente, a fim de organizar o jogo que o dispositivo de inserção propõe aos/às docentes, isto é, atualizar seu pensamento e ação a partir de múltiplas exigências oriundas das novas relações sociais.

Na análise da materialidade da pesquisa, identifiquei que a prática só pode funcionar no interior de um regime de verdade, isto é, a partir de certas regras, que são constituídas por, digamos, alguns princípios, os quais naturalizam a importância da prática no dispositivo de inserção docente. São quatro os princípios: *princípio da contextualização pedagógica*, *princípio da investigação reflexiva*, *princípio da inovação didático-pedagógica* e *princípio do engajamento social*. Esses princípios não são lineares nem tampouco estanques; pelo contrário, eles se entrecruzam e se apoiam uns nos outros, produzindo normas, regras, valores,

atitudes, formas de agir docente, a partir da ordem do verdadeiro do dispositivo. Observemos, pois, como se organiza e se manifesta cada um dos princípios que compõem a política de verdade do dispositivo de inserção docente.

6.1.1 O princípio da contextualização pedagógica

O princípio da contextualização pedagógica ocupa um lugar de particular importância no dispositivo de inserção docente. Ele evoca o sentido de entrelaçar, vincular, funcionando como uma regra geral para o ordenamento metodológico de uma *prática multifacetada* de aprendizagem. É metodológico na medida em que estabelece a necessidade de organizar o trabalho docente de modo a vincular o conhecimento a ser aprendido na escola ao contexto dos sujeitos aprendizes. Isso significa dizer que a organização de uma prática de aprendizagem deve levar em consideração a realidade em que a escola está inserida, as experiências e as perspectivas de vida dos estudantes.

A pauta do último grupo de discussão que realizei com os/as professores/as iniciantes para esta pesquisa girava em torno da atuação docente no começo da carreira, considerando elementos como planejamento, métodos de ensino, atividades exitosas, recursos etc. Em um dado momento, perguntei aos/às professores o que eles/as costumam levar em conta quando planejam suas aulas. Eis algumas das respostas que registrei naquele momento:

Eu me preocupo em o aluno se identificar com o conteúdo, pois quando há uma identificação com o que você tá trabalhando vejo que ele interessa mais na aula e entende melhor o assunto (CAP, 2018);

Trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade do alunado (CAP, 2018);

Eu costumo procurar exemplos da realidade dos alunos e também procuro fazer perguntas para eles voltadas para coisas que estão na vivência deles; no que eles costumam ver, por exemplo, na televisão, em casa, na rua... (CAP, 2018);

[...] quando levo atividades concretas para as aulas eles [os estudantes] participam mais. Em matemática, que já é uma disciplina que eles acham difícil, a situação concreta em uma aula ajuda muito (CAP, 2018).

Incorporar situações e exemplos concretos da vivência e da realidade dos/as estudantes às aulas parece ser a compreensão dos/as professores/as iniciantes sobre o princípio da contextualização pedagógica. Eles/as reconhecem a importância desse princípio na elaboração do planejamento e no desenvolvimento das aulas, atribuindo a ele um sentido verdadeiro. Para

esses/as docentes em início de carreira, a contextualização contribui favoravelmente para o processo ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita o interesse, estimula a participação na aula e um melhor entendimento dos conteúdos por parte dos/as estudantes.

Os/As coordenadores/as pedagógicos/as, por sua vez, atuam para reforçar, nos encontros de planejamento e de formação, a contextualização pedagógica como um princípio-verdade da prática. Para eles/as, “a própria orientação da Secretaria [Municipal de Educação] é para o planejamento contextualizado e a gente procura sempre, nos contatos com os professores, incentivá-los no planejamento das aulas, trazendo o contexto social para a sala de aula” (CAP, 2018); “é uma preocupação nossa, nos projetos, trabalhar temas que tenham relação com a comunidade onde a escola está localizada” (CAP, 2018). Ou seja, os/as coordenadores/as, como uma voz da verdade na escola, agem para incutir nos/nas docentes que a contextualização é uma *verdade pedagógica* necessária à atuação do/a professor/a, conduzindo-os/as para organizarem suas atividades com base nessa orientação porque acreditam nela. Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2005b, p. 69) diz que “o poder, para determinar a verdade, dirige-se aos notáveis, pessoas consideradas capazes de saber devido à situação, idade, riqueza, notabilidade etc.”. No caso aqui, os/as coordenadores/as assumem essa posição de notáveis a que se refere Foucault, pelo que o cargo os impele a desempenhar: a orientação e o acompanhamento do processo pedagógico na escola.

Ainda sobre a contextualização, os/as coordenadores/as revelaram que há um conflito nos encontros de planejamento entre os/as professores/as iniciantes e os/as experientes quanto ao princípio da contextualização pedagógica. A fala, a seguir, de uma coordenadora, esclarece tal divergência. Vejamos:

[...] enquanto os iniciantes procuram atividades para explorar a realidade dos alunos nas aulas, os experientes queixam que essas atividades costumam atrasar o programa da disciplina porque tomam mais tempo das aulas com as discussões. [...] Eles [os experientes] falam que é possível contextualizar o conteúdo explicando para o aluno para que ele serve, qual o seu sentido, independente de ser da realidade que tá próxima do aluno ou não. De certa forma eles têm razão também, porque é importante trazer o significado do conteúdo de forma ampla e a gente traz isso para a discussão nos nossos encontros de planejamento (CAP, 2018).

Com base na situação descrita, duas considerações merecem ser feitas. A primeira é que, a partir do que a coordenadora relata sobre os/as experientes, depreende-se que outra compreensão de contextualização entra no jogo da *prática multifacetada*; contextualizar é,

também, aplicar o aprendizado a novos contextos a partir da significação dos conteúdos estudados. Isso significa dizer que, à medida que o/a professor/a explora o sentido do conteúdo e sua aplicabilidade real, ele amplia o entendimento do que foi aprendido pelo estudante, não o limitando, apenas, à sua realidade imediata. É como se, dando sentido aos conteúdos, os/as estudantes pudessem alargar sua compreensão de mundo para além do contexto em que vivem, tendo a oportunidade de conhecer outras experiências de vida diferentes das suas.

A segunda consideração que faço é que a situação descrita evidencia que, além de ser uma voz do verdadeiro, a coordenação pedagógica, nos encontros de planejamento e de formação, parece ter o papel de juntar, compilar e agregar, à noção de prática do dispositivo de inserção docente, elementos que são apresentados pelos/as iniciantes e pelos/as experientes nos encontros, dando à prática do dispositivo uma feição multiface, um composto de diversas características que se articulam para favorecer o governo dos/as estudantes por meio da aprendizagem.

Nesse sentido, o princípio da contextualização pedagógica opera uma verdade que diz que a prática docente deve incorporar experiências concretas e diversificadas do contexto dos/as estudantes para tornar os conteúdos escolares mais compreensíveis a eles/as, ao mesmo tempo em que deve, também, vincular a aprendizagem a novas experiências e realidades para além das que os/as alunos/as vivem. Para reforçar o regime de verdade do dispositivo, os/as coordenadores/as ressaltam as contribuições do princípio da contextualização pedagógica para a aprendizagem. Um deles fez a seguinte defesa no grupo de discussão: “eu observo uma participação ativa dos alunos em atividades, aulas e projetos que têm a ver com a vida deles. Os alunos gostam das aulas e dos professores que se envolvem e se preocupam com eles” (CAP, 2018). Em síntese, o princípio da contextualização favorece o interesse e a identificação dos/as aprendizes pelo/com o conteúdo das matérias escolares, impulsiona a participação deles/as nas atividades propostas pelos/as docentes e possibilita a produção de sentido daquilo que se aprende na escola.

A julgar pelo que dizem os/as professores/as iniciantes e os/as coordenadores/as pedagógicos/as, o princípio da contextualização pedagógica é um importante elemento de governo dos sujeitos escolares. Para Noguera-Ramírez (2011), toda conduta de aprendizagem está relacionada a comportamentos, ações ou reações diante de determinadas situações, por isso implica interesse e atividade. Dessa maneira, manter os/as estudantes interessados/as e participando das atividades, em uma dada situação de aprendizagem, tornará o governo sobre eles/as mais eficaz, uma vez que estarão mais predispostos/as a seguirem o direcionamento

dado. Assim, produz-se o autogoverno dos/as estudantes, isto é, o próprio indivíduo é que deve se governar para desenvolver e aumentar suas capacidades e habilidades. Do mesmo modo, pode-se dizer que incorporar os contextos à aprendizagem e provocar os/as estudantes a estabelecerem conexões entre os diversos conhecimentos é uma forma de conduzir suas condutas, constituindo-os/as como sujeitos que podem operar mudanças tanto em si mesmos quanto no contexto em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, vale problematizar que o princípio da contextualização pedagógica pode se tornar uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que pode operar transformações no sujeito, também pode ser usado para a produção de corpos dóceis e interessados, tendo em vista o desenvolvimento das competências necessárias para se ajustar e responder aos ditames de um mundo e de uma economia em constante movimento. Em outras palavras, pode tornar o/a estudante um capital humano que se autoadministra e se produz como tal, garantindo a competitividade dos estados e de suas economias no presente (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012). Nesse caso, a prática educativa passa a se orientar “mais para a atividade do sujeito que aprende do que para os conteúdos ou para os processos de ensino” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 61).

Nessa direção, pode-se dizer que o princípio da contextualização pedagógica pode operar como um instrumento normalizador dos indivíduos, a partir das configurações do neoliberalismo que, pela ótica de Foucault (2008b, p. 369), produz o *homo economicus*, “aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio”; portanto, manejável e governável (FOUCAULT, 2008b). Para o filósofo, na governamentalidade neoliberal, o indivíduo é projetado e ensinado sob a égide do aumento da produtividade; o neoliberalismo, principalmente o modelo americano, entende que a economia se organiza e se desenvolve como se fosse um jogo entre parceiros. As regras desse jogo são pensadas para possibilitar que um maior número de indivíduos possa participar e a concorrência é a condição essencial para o jogo acontecer. Dessa forma, os indivíduos são incentivados a administrarem suas vidas, buscarem eles próprios a sua formação e qualificação para se tornarem produtivos e competitivos, capitalizando-se para atuar no jogo em benefício de toda a sociedade.

Segundo Resende (2018), o indivíduo, investido de sua condição de homem econômico, assume e busca o desenvolvimento de suas competências, valendo-se da formação escolar para o enfrentamento das circunstâncias do meio e como garantia de acesso ao mercado de trabalho, como se o emprego dependesse, exclusivamente, do empenho dele em sua capacitação. A adesão e a acomodação do indivíduo ao modelo formativo da sociedade da

aprendizagem acabam “funcionando como uma tecnologia de governo e de gestão dos princípios de ação, participação e autorreflexão” (RESENDE, 2018, p. 90).

O princípio da contextualização é recomendado na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo Art. 28 estabelece que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, devendo, para isso, organizar “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL 1996). Nos documentos das políticas públicas derivadas da LDB de 1996, a defesa do princípio da contextualização pedagógica é bem evidente, mas não se trata somente de uma defesa da atuação do/a professor/a de modo contextualizado só depois de diplomado. Os documentos aqui examinados defendem a contextualização durante todo o percurso da formação inicial. A título de ilustração, destaco excertos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002, 2015 e 2019) que normatizam/normatizam a formação de professores/as no período pós LDB 9394/96.

Nas DCN de 2002, por exemplo, a prática foi posicionada como princípio metodológico geral da contextualização na formação de professores/as. Atentemos para o fragmento a seguir:

A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. [...] Será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002a, p. 6).

As DCN de 2015 e de 2019, por sua vez, ao definirem as habilidades dos/as egressos/as dos cursos de formação inicial, reforçam a necessidade da formação contextualizada.

Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria (BRASIL, 2015, p. 7);

Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 15);

Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas (BRASIL, 2019a, p. 16).

Na legislação pertinente à formação de professores/as, a defesa do princípio da contextualização pedagógica fica bem clara na referência à valorização dos contextos socioculturais dos/as estudantes da educação básica na prática da docência. Alguns desses documentos mencionam a necessidade de elaboração de estratégias que garantam uma prática de aprendizagem contextualizada, o que implica abrir espaços e tempos nas estruturas curriculares dos cursos para que a prática possa ocupar a importância devida e estabelecer a articulação necessária com a teoria. Nas mais recentes DCN (BRASIL, 2019a), isso fica bem explícito, como se observa no excerto a seguir.

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (p. 9).

Como se pode notar, as DCN de 2019 normatizam a prática como uma política de verdade, colocando-a na posição de condutora e direcionadora da aprendizagem docente dos/as futuros/as professores/as. Dessa forma, os/as professores/as são incitados/as a reconhecerem os atributos que devem aparecer em uma prática de aprendizagem, como engajamento, mobilização, integração e resolução de problemas. Como mostrei na seção anterior, a *técnica de imersão* no cotidiano da escola é o modo utilizado na formação inicial para fazer operar um dos princípios do regime de verdade da prática, que é o da contextualização pedagógica. Tal princípio, como demonstrado neste tópico, atua como uma regra no ordenamento de uma *prática multifacetada* de docência que possibilita a criação de diversas formas de entrelaçamento da aprendizagem ao contexto de vida dos/as estudantes, governando-os/as mais efetivamente. Busca-se, assim, associar à aprendizagem elementos que potencializam uma conduta favorável para o sujeito aprender e transformar-se - como interesse, motivação e participação nas atividades - ou para deixar-se conduzir como um capital humano flexível às ordens do mercado neoliberal da sociedade contemporânea.

6.1.2 O princípio da investigação reflexiva

O princípio da investigação reflexiva é mais um componente do regime de verdade exigido pelo dispositivo de inserção docente. Ele está associado à compreensão de que a produção de saberes docentes é um ato pedagógico na medida em que o/a professor/a, no exercício da profissão, entende que a prática pode ser um lugar e um objeto de investigação e reflexão. Se o princípio da contextualização pedagógica ordena a face metodológica da prática, o princípio da investigação reflexiva busca engendrar as atitudes e comportamentos esperados dos/as docentes, dentre os quais os mais citados são “investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico” (BRASIL, 1999, p. 102).

Por meio dessas atitudes, pede-se que o/a professor/a, mais do que um profissional, seja uma pessoa atenta ao que se passa não apenas nos contextos sociais, mas também no interior dos saberes. Ou seja, que ele/a também seja um produtor/a de saberes a partir de dentro do trabalho que realiza, de modo a se fortalecer como agente de uma prática e de uma instituição que é o seu próprio campo de pesquisa. De acordo com a minha compreensão, o princípio da investigação reflexiva faz circular como verdadeiro o discurso de que o saber pedagógico produzido pelo/a professor/a poderá auxiliar os/as estudantes a avançarem em seus processos de aprendizagem, sobretudo se os/as professores/as forem capazes de elaborar novos conhecimentos ou, até mesmo, questionar a legitimidade e a pertinência dos que já existem.

No entanto, a disposição do sujeito à verdade não se dá por uma simples transmissão direta e evidente dessa verdade, “mas pelo vínculo, pela mútua implicação” (FOUCAULT, 1988, p. 62). Portanto, o princípio de investigação reflexiva utiliza-se de artifícios para convencer o/a professor/a para aceitar e desejar fazer de sua prática lugar e objeto de uma investigação e reflexão. Os documentos examinados para esta tese estão povoados por indicativos da necessidade do princípio da investigação reflexiva para o fortalecimento do regime de verdade da prática. Começo a sequência de exemplos citando os Referenciais de 1999, que preconizam:

A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas. É um trabalho de levantar hipóteses, buscar dados para compreender aspectos de situações singulares ou encaminhamentos generalizáveis em sala de aula, como a constituição de boas situações de aprendizagens de alguns conteúdos específicos (BRASIL, 1999, p. 108).

Pelo que dizem os Referenciais, a investigação reflexiva não é apenas uma atividade que o/a professor/a pode desempenhar em seu trabalho, mas uma *atitude* necessária para a constituição de situações potentes de aprendizagem. Por atitude investigativa estou entendendo a capacidade de reflexão do/a professor/a sobre o trabalho educativo que realiza, que pode ser aprendida e exercitada no lugar em que ele trabalha, normalizando-se como um comportamento docente para o exercício da profissão. Mas os mesmos Referenciais advertem que, quanto à natureza e à intencionalidade, o modo de investigação reflexiva é um processo diferenciado da pesquisa acadêmica, pois, ao tomar o complexo mundo da prática como objeto, essa forma de investigação passa a constituir um campo de conhecimento que é específico do/a professor, que poderá potencializar a sua constituição como profissional da docência. Ainda de acordo com o citado documento, a atitude investigativa e reflexiva se concretiza quando o/a professor/a “investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos” (BRASIL, 1999, p. 108). Em outras palavras, os Referenciais de 1999 buscam demarcar e posicionar o seu próprio modo de entender a investigação reflexiva, isto é, um modo centrado na noção de aprendizagem.

Na mesma linha argumentativa, as DCN de 2015 buscaram intensificar o vínculo do/a professor/a à verdade do princípio da investigação reflexiva, encorajando-o/a a reconhecê-la como sendo uma verdade sua também. Para tanto, convidam os/as docentes a realizarem investigações “que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, [...] sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros” (BRASIL, 2015, p. 8). Por seu turno, as DCN de 2019 vão além do reconhecimento do princípio-verdade da investigação reflexiva e incitam o/a docente a se comprometer com e a se responsabilizar por essa verdade, utilizando-a para garantir e se responsabilizar pela qualidade da aprendizagem dos estudantes. Segundo o que estabelece as referidas diretrizes, o/a professor/a deverá

[...] engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2019a, p. 19).

O princípio da investigação reflexiva, como se pode notar, de fato, almeja a produção de um conhecimento novo, que permitirá ao/à docente a invenção de novas formas de

promoção da aprendizagem, desde que elaboradas com base em um saber proveniente de um processo investigativo que ele/a mesmo/a realizou. É um princípio que se realiza, então, não apenas na necessária reflexão do trabalho docente, mas na vinculação pessoal com a aprendizagem dos/as estudantes. Porém, tal vinculação não se dará por meio de práticas de ensino espontâneas e sim por meio do empenho pessoal do docente, a partir da noção de aprendizagem. Assim, a atitude investigativa fortalecerá a prática na medida em que seus resultados possibilitarem melhorias nas aprendizagens esperadas dos/as estudantes pela escola e embasarem ações educacionais específicas para a resolução de problemas enfrentados pela prática educativa.

Entre os/as professores/as iniciantes investigados/as, identifiquei uma força que diz respeito ao desejo de utilizarem em suas aulas estratégias ou atividades didáticas direcionadas às especificidades dos/as estudantes para os quais ministram aulas. Eles/as mencionaram, por exemplo, “aulas com pesquisa”, “metodologias diversificadas e dinâmicas”, “atividades de investigação científica”, dentre outras expressões, para indicarem seu desejo por novos métodos de trabalho com os/as estudantes. Entretanto, eles/as demonstraram sentir dificuldades para elaborar tais atividades. Lüdke (2012) destaca que existe uma inquietação entre o reconhecimento do princípio de integrar a pesquisa ao trabalho do/a professor/a e a falta de clareza sobre os meios para concretizá-lo. Ao falarem sobre pesquisa, os/as professores/as iniciantes pontuaram suas inquietações acerca desse tema, reforçando o pensamento da autora. Vejamos:

Na minha graduação, o meu TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] não foi sobre ensino, mas agora, na pós-graduação, eu quero pesquisar sobre as questões da sala de aula (CAP, 2018);

Eu acho que ainda são poucas as pesquisas da educação que abordam as questões didáticas da escola (CAP, 2018);

A escola não oferece condições para que o professor seja um pesquisador. Toda a carga horária é tomada para nós darmos conta de ensinar (CAP, 2018).

Tenho dificuldades em aplicar a pesquisa na escola do jeito que eu fiz na faculdade com o TCC (CAP, 2018).

As inquietações e dificuldades reveladas pelos/as professores/as iniciantes parecem estar associadas às disputas em torno da noção de prática no interior do dispositivo de inserção docente. Os/As professores/as iniciantes revelam uma compreensão de pesquisa aprendida nos cursos de formação inicial, pautada em uma noção de educação em um sentido

amplo, que pensa e problematiza a formação integral do sujeito. Na escola, porém, eles se deparam com uma organização didático-pedagógica orientada pela noção de aprendizagem das políticas educativas da Secretaria de Educação do Município e do MEC.

Para os/as coordenadores/as pedagógicos/as, as dificuldades apontadas pelos/as iniciantes quanto a fazer de sua prática um campo de investigação e reflexão já tinham sido identificadas pela coordenação pedagógica da Rede Municipal de Caetité. Segundo eles/as, a dificuldade em realizar “aulas com questões problematizadoras e de pesquisa com os alunos” (CAP, 2018) atinge a maioria dos docentes da Rede. “Isso ficou bastante evidente para nós agora, no processo de sensibilização e mobilização para a implantação da Base⁴³ [BNCC] e para a revisão do Referencial Curricular do Município”,⁴⁴ disse uma coordenadora pedagógica. Ainda de acordo com essa coordenadora, tal situação motivou a Secretaria Municipal de Educação de Caetité a organizar um projeto diferenciado para a qualificação dos/as professores/as da Rede, envolvendo o estudo da BNCC e as metodologias de ensino. Indaguei à coordenadora como seria esse projeto de qualificação profissional e ela me esclareceu da seguinte forma:

Nós tínhamos duas questões principais para focar na qualificação dos professores, que eram o estudo da BNCC, para os professores conhecerem e se apropriarem do documento, e as metodologias para trabalhar com as competências da Base na sala de aula. Só que, nas primeiras conversas entre nós, a gente chegou à conclusão de que aquele modelo de formação com palestras, oficinas e seminários não estava tendo muita receptividade pelos professores. Vimos muitas críticas nas avaliações que eles fizeram dos eventos anteriores. Foi aí que nós decidimos em utilizar outra maneira de fazer a formação. [...] A gente organizou o curso para acontecer no próximo ano letivo [2019], durante todo o ano, com um encontro por mês, aos sábados, para discussão das competências da Base, elaboração de um projeto de intervenção que será orientado e acompanhado pelos formadores. Os professores terão que aplicar o projeto nas suas turmas e depois socializar os resultados no encerramento do curso. [...] A gente quer que a formação esteja atrelada ao dia a dia do professor na sala de aula (CAP, 2018).

O curso a que a coordenadora se refere, intitulado *As dez competências gerais da BNCC*, foi realizado no período de março a dezembro de 2019. Recebi o convite da Secretaria

⁴³ Em 2018, segundo os coordenadores, a Secretaria Municipal de Educação de Caetité priorizou, nos trabalhos da coordenação pedagógica, a mobilização das escolas e dos professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para a organização do Referencial Curricular do Município.

⁴⁴ Trata-se de um documento-referência para a organização da proposta pedagógica das escolas municipais de Caetité, com base na BNCC. O processo de elaboração desse documento teve início em 2018 e foi concluído no mês de novembro de 2020, como a etapa da consulta pública. Terminada essa fase, foi enviado para o Conselho Municipal de Educação (CME) de Caetité para aprovação e homologação.

de Educação de Caetité para participar do encontro final, no qual os/as professores/as fizeram a apresentação dos resultados do projeto de intervenção que aplicaram ao longo da formação. Dentre as várias salas de apresentação, escolhi acompanhar e observar os trabalhos dos/as professores/as do ensino fundamental II, em razão do meu objeto de pesquisa. Nas apresentações a que assisti, os/as docentes destacaram a competência da BNCC escolhida para a elaboração do projeto que foi desenvolvido com os/as estudantes, as etapas do trabalho, os resultados e a avaliação do curso e do projeto. Além da exposição oral, os/as professores/as utilizaram vídeos para demonstrar a execução do trabalho, bem como produções feitas por seus estudantes.

No momento da avaliação do curso e do projeto de intervenção, foi recorrente, nas falas dos/as professores/as, a menção positiva às ações executadas. Eis algumas das falas que anotei: “o curso foi muito bom porque me instigou a planejar minhas aulas pensando naquilo que é mais importante para os meus alunos aprenderem” (CAP, 2019); “o interessante do curso foi a relação direta das discussões nos encontros com a nossa sala de aula” (CAP, 2019); “o curso foi um exercício muito bom de reflexão sobre o nosso trabalho e mudanças na forma de planejarmos as aulas” (CAP, 2019); “o projeto me mostrou que nós podemos desenvolver metodologias associadas à pesquisa, envolvendo os próprios alunos nas atividades” (CAP, 2019).

Na minha visão, o momento de encerramento do curso foi o arremate da adesão dos/as professores/as ao princípio-verdade da investigação reflexiva; momento de vincular-se, implicar-se com essa verdade, acatando-a e manifestando-a. Dessa maneira, pode-se dizer que o curso de qualificação profissional proposto e realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caetité, com os/as formadores/as e todos os artifícios que o integram, reforça o que está em jogo no dispositivo de inserção docente: uma prática de aprendizagem na escola distanciada da noção de educação preconizada na/pela formação inicial. Um tipo de prática em que o/a professor/a é o/a responsável por organizar, executar e gerenciar todo o processo. Um tipo de prática em que a aprendizagem é vista e dita como a solução para os problemas da escola.

Nesse sentido, o princípio da investigação reflexiva busca fortalecer uma prática de aprendizagem na medida em que vincula o/a docente a uma contínua atitude de identificar os problemas de aprendizagem dos/as estudantes, refletir sobre eles, procurando compreendê-los e, pelo esforço e comprometimento pessoal, planejar meios para atacá-los, buscando a resolução. Em outros termos, trata-se de inculcar no/na docente a atitude de busca da resolução dos problemas relacionados à aprendizagem dos/as estudantes na sala de aula.

Dessa maneira, a atitude investigativa articula-se ao princípio da inovação didático-pedagógica do dispositivo de inserção docente, como mostrarei a seguir.

6.1.3 O princípio da inovação didático-pedagógica

Como vimos, uma *prática multifacetada* requer contextualização, investigação e reflexão. E exige, também, inovação. O princípio da inovação didático-pedagógica, entrelaçado aos já apresentados, articula-se ao discurso da inovação para tornar a prática docente um canteiro de situações criativas e inovadoras que permitam aos/às estudantes novas formas de aprender. O discurso da inovação, bastante difundido hoje em dia, tem se tornado um mando em nossas vidas. Na esfera educacional, a todo instante, os sujeitos são interpelados a criar, a renovar ou inventar; são cobrados a fazer as coisas de modos diferentes, fora do comum, do trivial. Os sujeitos são demandados, enfim, a desafiarem a sua criatividade! Para Silva e Fabris (2013), a inovação emergiu no cenário pedagógico brasileiro contemporâneo como um imperativo, produzindo uma necessidade permanente de atualização e renovação no trabalho dos/as professores/as.

Sendo a inovação um imperativo, no contexto desta pesquisa, dizeres sobre renovação, mudanças, novidades e criatividade foram recorrentes, tanto nas falas dos sujeitos investigados quanto nos documentos examinados. Do ponto de vista dos/as professores/as iniciantes, a inovação é o caminho para a mudança das metodologias do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de toda a escola. Eles/as dizem:

Nós queremos ser os inovadores; queremos chegar com várias sugestões e atividades diferentes que os alunos se envolvam, mudando a sala de aula e a escola. [...] Professor sem criatividade hoje não consegue dar uma boa aula (CAP, 2018);

Todo mundo cobra da gente aulas dinâmicas: a direção, a coordenação e até os alunos. Eles dizem “ah, você formou agora, tá por dentro das novidades, né”. Então, a gente tem que correr atrás para planejar as aulas com esse dinamismo que é do professor novato (CAP, 2018);

Mas todo professor, seja novato ou experiente, precisa se renovar para acompanhar o mundo; as tecnologias estão aí, nosso aluno tá o tempo todo conectado por ela. E aí? Não tem jeito, é trazer essa tecnologia para nos ajudar sim e até para ensinar o aluno como utilizá-la melhor a seu favor. (CAP, 2018).

Se os/as iniciantes falam da inovação com certa empolgação, os/as professores/as experientes investigados/as, mesmo a defendendo, falam da inovação com certa cautela e cuidado. Vejamos:

A escola já tem os projetos inovadores e eles são muitos bons. Movimentam a escola e os alunos gostam [...]. Agora, é preciso ter cuidado para, em nome da inovação, querer mudar tudo na escola. Podemos correr o risco de perder o controle das coisas na escola (CAP, 2018);

Nós não temos todas as condições na escola para, de uma hora para outra, fazer uma renovação pedagógica. Tem escola que tem laboratórios e tudo mais, mas os professores não sabem usar o que eles dispõem. Em outras, o professor até tem o conhecimento, mas não encontra os laboratórios. [...] Precisamos falar da inovação como um todo na escola (CAP, 2018).

Pelas suas falas, os/as iniciantes veem a inovação como uma saída para fazer de maneira diferente as práticas de sala de aula, tornando-as, de preferência, mais livres, agradáveis ou estimulantes para os/as estudantes. Os/As experientes, por sua vez, demonstram certo receio de sair de sua “zona de conforto” (pelo menos do ponto de vista da posição de experiente que ocupa na escola) por conta das alterações nas rotinas que as práticas inovadoras promovem na instituição. Eles/as mencionaram as condições da escola e a formação como desafios para uma renovação pedagógica da escola.

Sobre isso, os/as coordenadores/as pedagógicos/as pontuaram que a inovação é um dos temas discutidos nos encontros de planejamento e de formação dos/as professores/as. Segundo eles/as, muitas vezes, o discurso da inovação circula na escola de forma superficial, por isso há necessidade de discuti-lo com os/as professores/as. Vejamos o que dizem os/as coordenadores/as pedagógicos/as:

Tem situações na escola que a inovação é vista como deixar de fazer uma aula expositiva e utilizar outra forma de ensino no lugar, deixar de aplicar uma prova e fazer um seminário para avaliar os alunos. Então, a gente vê a necessidade de estudar essa questão com os professores. [...] A inovação é uma mudança não somente de método de ensino, mas de um entendimento do que é a aula, a aprendizagem, o currículo e outras questões da sala de aula (CAP, 2018);

Nos encontros de AC, nós organizamos oficinas para trabalhar como as tecnologias podem ser utilizadas como uma ferramenta de inovação na sala de aula, como o celular, que é um recurso que quase todos os alunos e professores têm (CAP, 2018).

Colocar o princípio da inovação didático-pedagógica no circuito da qualificação profissional é uma forma de fazê-lo circular como uma verdade pedagógica, fortalecendo o regime de verdade do dispositivo de inserção docente. Nesse sentido, as DCN de 2019 estabelecem como um dos fundamentos da formação de professores/as para a educação básica o “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas [...] com o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2019a, p. 5). O PME de Caetité, em sua meta 07, que trata da qualidade da educação básica, prevê, dentre as suas estratégias, a de “prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar de todas as escolas públicas da educação básica” e a de “incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem” (CAETITÉ, 2015, p. 175).

Pelo exposto até aqui, é possível inferir que o princípio da inovação didático-pedagógica aparece sustentado por duas necessidades: a necessidade da mudança e a necessidade de tecnologias educativas na escola. As duas necessidades enfatizam que, na atualidade, vivemos em constantes transformações no que diz respeito aos conhecimentos, às técnicas e à forma como estabelecemos as nossas relações interpessoais. Desse modo, ensinar e aprender em um mundo em mudança exige uma renovação permanente. Daí a aposta do princípio de inovação didático-pedagógica em contribuir para a produção de uma *prática multifacetada*, incorporando a ela três características principais, identificadas a seguir.

A primeira característica diz respeito à renovação na base de conhecimentos do/a professor/a iniciante e experiente. Parece que o princípio da inovação didático-pedagógica luta para promover, nos saberes dos/as professores/as, certo apagamento de conhecimentos vinculados a uma noção de educação da formação inicial, como os conhecimentos sociológicos e filosóficos, agregando a eles saberes relacionados à noção de aprendizagem. Observei nos encontros de planejamento e de formação que as pautas para a discussão com os/as professores/as, nesses momentos, são direcionadas às práticas de aprendizagem dos/as estudantes. Não há estudos aprofundados sobre os fundamentos da educação. Quando a coordenadora pedagógica diz que “a inovação é uma mudança não somente de método de ensino, mas de um entendimento do que é a aula, a aprendizagem, o currículo e outras questões da sala de aula” (CAP, 2018), ela sinaliza o desejo de reconfigurar os saberes docentes, de mudar e atualizar a qualificação dos/as professores/as em aderência à perspectiva da aprendizagem, mediante o estudo e a valorização de conhecimentos que estimulem a criatividade, a inventividade e a renovação pedagógica, afastando de uma *prática*

multifacetada características que estejam associadas a uma perspectiva crítica de educação e ensino.

A segunda característica é a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação na prática. Isso quer dizer que, para a prática docente acompanhar a inovação e se tornar inovadora, precisa incorporar e explorar os conhecimentos e os recursos que o desenvolvimento científico e tecnológico oferece. Como disse uma professora iniciante, “as tecnologias estão aí, nosso aluno tá o tempo todo conectado por ela” (CAP, 2018). Com essa fala, a docente evidencia a necessidade de exploração dos recursos tecnológicos na sala de aula como forma de criar conexões com os estudantes, ensinando-os, inclusive, a utilizar de forma produtiva os recursos tecnológicos de que dispõem para aprender. É nesse sentido que a coordenação pedagógica propõe a realização de oficinas com os/as docentes para orientá-los/las no trato pedagógico das ferramentas tecnológicas, como a utilização do celular na sala de aula. Para garantir as condições de uso das tecnologias educacionais nas escolas, o Município de Caetité, por intermédio do seu PME, se compromete a assegurar, até o final da vigência do referido plano, “o acesso à internet banda larga às escolas públicas do município” (CAETITÉ, 2015, p. 175). Pelo visto, os/as professores/as, os/as coordenadores/as pedagógicos/as e o PME de Caetité acreditam que as modernas tecnologias de informação e comunicação seriam uma condição para mobilizar a inventividade dos/as professores/as e estudantes na produção de inovações pedagógicas na escola para garantir as aprendizagens requeridas pelo mundo contemporâneo.

A terceira característica que o princípio de inovação didático-pedagógica agrega à prática é a multiplicidade de linguagens por meio das quais ela deve se apresentar no cotidiano escolar. As aulas seriam mais interessantes se os espaços escolares e outras linguagens que não se reduzissem à sala de aula fossem explorados. Uma professora iniciante, ao explicar em um dos grupos de discussão como compreendia a prática docente nos dias atuais, assim se manifestou:

É uma prática com ação, com movimento! Que tem atividades na sala, na quadra, na biblioteca, no pátio, incentivando a participação dos alunos. Que tem ludicidade, tecnologia, livros, arte, cultura... Que tem projetos, feiras, experiências que provocam os estudantes a aprender (CAP, 2018).

Aulas em ambientes diferentes, projetos, feiras, experimentos, atividades dinâmicas e lúdicas... Uma multiplicidade de formas! Eis como o princípio da inovação didático-pedagógica busca movimentar a atmosfera da escola para agregar valor à prática centrada na

perspectiva da aprendizagem, vinculando-a a uma prática moderna, flexível e dinâmica. Para isso, mais uma vez, o comprometimento pessoal do/a professor/a é acionado, pois, conforme as DCN de 2019, dentre as habilidades que o/a docente deve ter, estão “contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante” (BRASIL, 2019a, p. 19) e “propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 17).

Nesse sentido, o princípio da inovação didático-pedagógica, mediante as características de renovação da base de conhecimentos do/a professor/a, uso das tecnologias digitais e múltiplas linguagens, convoca o/a professor/a a se responsabilizar por uma prática desafiadora, produtiva e promotora do desenvolvimento do/a estudante. Com isso, almeja-se, como diz o PME de Caetité, fomentar a “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (CAETITÉ, 2015, p. 23) e induzir o “desenvolvimento econômico, social e cultural do município” (CAETITÉ, 2015, p. 21). Dito de outro modo, a melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio da inovação didático-pedagógica da prática educativa é condição indutora do desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade.

Sobre isso, o Relatório para a UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors (1998), apontou que o desafio para o século XXI estaria na relação entre desenvolvimento humano e crescimento econômico. Segundo o referido documento, o alvorecer do século XXI exigiu novas aptidões intelectuais e cognitivas e os sistemas educativos deveriam responder a essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional necessária, mas educando para a inovação “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72). Dessa forma, o princípio de inovação didático-pedagógica (tanto para os/as professores/as iniciantes quanto para os/as experientes e para os/as estudantes) não é um fim em si mesmo, mas um meio de promover mudanças na proposta pedagógica da escola, aproximando-a mais fortemente da noção de aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e habilidades definidas pelas secretarias de educação e distanciando-a da noção de uma educação político-reflexiva. Trata-se, pois, de uma forma de governo das condutas dos sujeitos escolares, inscrita na racionalidade neoliberal que emergiu na segunda metade do século XX.

6.1.4 O princípio do engajamento social

O quarto princípio que compõe o regime de verdade do dispositivo de inserção docente é o do engajamento social. Por meio de tal princípio, o regime de verdade do dispositivo busca o comprometimento e o envolvimento da prática docente nas questões sociais da comunidade em que a escola está inserida. Para tanto, o princípio do engajamento social estimula a escola, por meio da prática de seus/suas docentes, a organizar formas ou ações de intervenção sobre a comunidade ou um segmento dela (no caso deste estudo, principalmente os jovens) para prevenir situações de risco (violência, drogas, doenças etc.), induzir a permanência dos/as jovens na escola e fortalecer as relações escolares com a comunidade. Dessa maneira, a comunidade é reconhecida, nesse princípio, como o espaço destinado aos projetos de intervenção social e à adoção de outros modos de tratamento e fortalecimento das relações escolares e sociais, com o incentivo da presença da escola na comunidade e vice versa.

Tudo indica que os/as professores/as iniciantes desejam fazer a defesa da escola como um lugar de promoção da vida. Eles/elas evidenciaram que, na medida em que a escola realiza ações articuladas com a comunidade, buscando, principalmente, que os/as jovens permaneçam na escola, a aposta é que esses/as jovens terão contato com outras formas e possibilidades de vida. Os/As professores/as iniciantes argumentam que, ao promoverem ações de intervenção na escola e na comunidade, envolvendo questões sociais, estão possibilitando condições para os/as jovens aprenderem o que deve ser conhecido, os comportamentos e as atitudes que precisam ter para agir e viver de modo diferente na sociedade.

Quando, nos grupos de discussão, a pauta foi pensar nas perspectivas de docência para a contemporaneidade, as palavras escola, comunidade e vida foram bem recorrentes. Observemos algumas falas dos/as professores/as iniciantes:

A docência dos dias de hoje não pode ver a escola e a comunidade como duas coisas separadas. Elas estão ligadas pelos mesmos problemas e, talvez, pelos mesmos sonhos, por isso eu acredito que elas precisam enfrentar os problemas juntas. [...] É a vida de uma criança e de um jovem que está em jogo (CAP, 2018);

Eu acho que uma primeira coisa que a gente tem que se perguntar é: como que tudo isso que eu estou fazendo na sala de aula vai ajudar na vida do meu aluno? [...] Porque se não ajudar nisso, não tem sentido o que a gente faz (CAP, 2018);

Quando a escola aproxima da comunidade, a gente conhece a vida real dos alunos, entende determinados comportamentos deles na sala de aula e pode ajudá-los a refletir sobre as coisas que estão a sua volta (CAP, 2018);

Abrir os portões da escola para a comunidade e levar suas ações até ela é uma maneira de mostrar o que nós estamos fazendo e falando aqui dentro sobre os problemas da comunidade; é uma forma de mostrar e também orientar sobre outras possibilidades de enfrentar esses problemas (CAP, 2018).

Como se pode ver, os/as professores/as iniciantes defendem uma atuação docente junto às comunidades, o que nos mostra um tipo de engajamento social específico, ou seja, aquele que deseja compreender a comunidade em que a escola está inserida, identificando os seus problemas para sobre eles poder intervir. Com esse tipo de engajamento, o/a professor/a é conduzido a pensar o mundo e a si mesmo/a e, como consequência, pensar em uma prática docente engajada com os problemas da comunidade. As ações da escola, nessa perspectiva, seriam um contraponto ao modo como os/as estudantes e as próprias famílias estão habituados a lidar com as questões sociais do lugar em que vivem. É, segundo os/as iniciantes, uma maneira de “mostrar e orientar” os/as estudantes e a comunidade sobre outros hábitos e formas de vida, baseando-se na capacidade de o sujeito “refletir sobre as coisas que estão a sua volta” (CAP, 2018). Acredito que os/as iniciantes desejam que a escola potencialize os/as estudantes a reflitam sobre o que está posto em seu contexto, desenvolvendo modos de contestar, romper com os problemas que estão na comunidade e fazer outras escolhas para suas vidas.

Tornar a prática docente comprometida com as questões sociais parece ser, também, o desejo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as. Para eles, o engajamento da escola com a comunidade pode ser uma saída para enfrentar um problema que afeta as escolas de Caetité há tempos, qual seja, a evasão escolar. Os/As coordenadores/as relataram que a evasão é uma questão preocupante, principalmente entre os/as estudantes que estudam à noite. “Turmas que começam o ano com 35 alunos terminam com uma média de 15 alunos, ou seja, mais da metade desiste da escola” (CAP, 2018), disse um coordenador pedagógico. Outra coordenadora relatou que um levantamento feito em sua escola, no início do ano, com os/as estudantes que tinham desistido no ano anterior, mostrou que os motivos mais citados por eles/as para a desistência foram “a falta de ânimo para estudar e a certeza de que iriam ser reprovados no final do ano” (CAP, 2018).

No enfrentamento ao problema da evasão escolar, os/as coordenadores/as pontuaram ações que as escolas organizam e realizam, tomando como eixo central a discussão sobre

projetos de vida com os/as estudantes. Eles/as explicaram que essas ações são planejadas e desenvolvidas, buscando “tornar a escola mais acolhedora e próxima do aluno” (CAP, 2018), a partir de temas integradores que são “os temas selecionados pelos professores para integrar o planejamento das disciplinas em cada unidade letiva, como trabalho, saúde, racismo, sexualidade, dentre outros” (CAP, 2018). Segundo os/as coordenadores/as, no desenvolvimento das ações educativas, pessoas da comunidade são convidadas para fazerem palestras com os/as alunos/as; também são organizadas exposições de trabalhos, mostras de arte, chá literário, passeatas no bairro e outros eventos na comunidade ou realizados na escola, mas abertos a ela.

Os/As coordenadores/as pedagógicos/as ressaltaram, ainda, que o tema *Projeto de vida*⁴⁵ seria integrado ao Referencial Curricular do Município de forma transversal, no Ensino Fundamental II, a fim de possibilitar que a prática docente das disciplinas vincule-se mais fortemente à vida do/a estudante. Desse modo, o princípio do engajamento social evidencia a sua articulação ao princípio da contextualização pedagógica, funcionando como uma condição de possibilidade para que ele [o princípio da contextualização pedagógica] aconteça na atuação do/a professor/a, auxiliando-o/a no planejamento de situações de aprendizagem que enfoquem as problemáticas sociais da comunidade da qual a escola faz parte.

Vincular a prática educativa à proteção da vida dos/as jovens estudantes é o objetivo de um conjunto de ações que a Secretaria Municipal de Educação de Caetité realiza em parceria com a Secretaria de Assistência Social e com a Secretaria de Cultura. O PME, em sua parte introdutória, ao descrever o cenário atual da educação no Município, afirma:

A Secretaria de Educação articula eventos, fóruns e encontros de jovens para debater questões relacionadas às drogas, violência contra os adolescentes, sexualidade e outras necessidades mais prementes da juventude Caetiteense. Esses encontros fazem parte de um intercâmbio de ações que visam afastar os jovens da delinquência e oportunizar a eles e às suas famílias, redes de segurança social, que iniba a evasão escolar e oportunize melhores condições à aprendizagem (CAETITÉ, 2015, p. 99).

Ao buscar a parceria de outros setores da gestão municipal, a Secretaria de Educação de Caetité põe em evidência, em primeiro lugar, que a escola sozinha não dará conta de todas

⁴⁵ Trata-se de um tema que compõe a competência geral nº 6 da BNCC, para a Educação Básica. Diz o texto da referida competência: “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

as demandas de aprendizagem no tempo presente, sendo necessário o apoio de outras esferas da administração; em segundo lugar, deseja fortalecer a verdade do princípio do engajamento social que diz que escola é um lugar de promoção de uma vida com segurança para as crianças e os/as jovens. Para tanto, o princípio do engajamento social busca ligar esses sujeitos a essa verdade mediante ações de intervenção social, direcionadas, principalmente, aos/às jovens e suas famílias. Essa verdade busca fazer com que os sujeitos reconheçam a necessidade da aprendizagem para o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades.

Pelo visto, as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Caetité em parceria com as Secretarias de Assistência Social e de Cultura buscam prevenir e combater os problemas que podem colocar em risco a aprendizagem dos sujeitos. No caso da prevenção à delinquência, trata-se “de como aprender a ser respeitoso à lei, de ser capaz de resolver problemas, de ser comunicativo e de ser responsável, do que necessariamente punir a má conduta” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 81). Por isso, a formação de “redes de segurança social”, conforme destaca o PME (2015) de Caetité, que objetivam capturar os/as jovens e investir na sua proteção contra os problemas advindos de situações como drogas, violência, exploração sexual etc., induzindo-os/as a permanecerem na escola, com o apoio e a participação de suas famílias. Estando na escola, o tempo das crianças e jovens seria ocupado com diversas práticas de aprendizagem que poderiam orientá-los/las e conduzi-los/las a formas e modos de vida mais saudáveis e produtivos.

Buscar a parceria da família dos/as estudantes e de outros atores da sociedade para a garantia da aprendizagem é uma das habilidades docentes que as DCN de 2019 recomendam aos/às professores/as. O referido documento defende que os/as professores/as, além da comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, devem, também, “contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos” (BRASIL, 2019a, p. 20). Trata-se, pelo visto, de constituir um sujeito-profissional da docência socialmente responsável.

No meu entendimento, o princípio do engajamento social busca fazer da noção de aprendizagem um projeto de mobilização nacional. Diferentemente da noção de educação que, em épocas passadas, fez essa mobilização a partir de espaços concebidos para isso, “os princípios pedagógicos de aprendizagem propagam-se agora para todo o corpo social” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 82). Para esses autores, a ação educativa não se limita à aprendizagem e ao treinamento dos/as estudantes em uma sala de aula ou mesmo a um lugar e tempo específicos; pelo contrário, a escola e as práticas de aprendizagem

expandem-se e conectam-se, de modo amplo e diversificado, a todas as esferas da sociedade, permanentemente. Dessa maneira, “a razão governamental do século XXI toma a tarefa pedagógica da aprendizagem como posto de fronteira para unir a crescente e imprevisível multiplicidade, a fragmentação e a diversidade” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 82), defendendo práticas de aprendizagem para todos/as.

Nessa perspectiva, o princípio do engajamento social, entrelaçado aos princípios da contextualização, da investigação reflexiva e da inovação didático-pedagógica, ajuda a tecer uma *prática multifacetada* no dispositivo de inserção docente, que ora é lugar, espaço de trabalho, formação e qualificação profissional; ora é objeto, instrumento, fonte de estudo e reflexão; ora é ação, intervenção, modo e maneira de fazer algo real e subjetivo. Ou seja, ela não é um modelo pronto e acabado, não é um lugar estável, nem tampouco assume uma única forma. Ela é múltipla, dinâmica e maleável. Seja como for, a prática é a linha central de saber-poder no dispositivo de inserção docente; produz um regime de verdade, isto é, regras ou princípios que governam o/a professor/a no início e ao longo de sua carreira, instigando-o/a à constituição de uma *prática multifacetada* de docência capaz de potencializar as aprendizagens demandadas pela sociedade neoliberal do século XXI.

Para isso, o dispositivo de inserção docente recorre ao dispositivo de profissionalização e capta dele alguns elementos para organizar os princípios de sua política geral de verdade. É o caso de elementos como interesse, necessidade, posição ativa do sujeito na aprendizagem e inovação, vindos lá da Escola Nova. Com isso, o dispositivo de inserção docente faz um rearranjo desses aspectos, adequando-os às suas táticas e à urgência política que o move neste momento. Ao acionar e articular os princípios da contextualização, investigação reflexiva, inovação didático-pedagógica e engajamento social em torno da produção de uma *prática multifacetada* para a docência, o dispositivo mobiliza a atividade do sujeito nessa produção.

Para Stival (2018), em Foucault, o sujeito é envolvido de uma forma ativa na produção e sedimentação da racionalidade de governo neoliberal; ele é parte ativa do exercício de uma racionalidade. Essa autora diz, ainda, que “a racionalidade liberal é constitutiva das subjetividades que se formam neste ambiente específico (neoliberal) e por isso os indivíduos participam ativamente desse modo de governo” (STIVAL, 2018, p. 163). Daí que o dispositivo de inserção docente, mediante um conjunto de táticas, técnicas e procedimentos, como visto na seção anterior, traz a prática docente implicada com a aprendizagem de um modo de docência como forma de conduzir o/a professor/a iniciante a agir na escola de uma determinada maneira. Não se trata de uma coerção ou imposição o que o dispositivo faz, mas

de um governo que atravessa o corpo do/a iniciante e o/a conduz, pela adesão, a um jeito de ser professor/a.

Nesse sentido, os princípios-verdades da prática docente focam nos interesses, necessidades, aptidões e atitudes do/a professor/a iniciante para instigá-lo/la na produção da prática docente, ao mesmo tempo em que é constituído/a por meio dessas ações (práticas) que o dispositivo opera na inserção profissional na docência. Se, como pontua Foucault em *O Nascimento da biopolítica* (2008b), a racionalidade neoliberal atua de forma ativa e intervencionista na sociedade com o objetivo de criar condições para que os indivíduos sejam incluídos na ordem social vigente, acredito que uma *prática docente multifacetada* na escola é um mecanismo político para a regulação dos indivíduos por meio da aprendizagem, como um instrumento estratégico de subjetivação da racionalidade neoliberal, constituidora das relações sociais. Desse modo, por meio de uma *prática multifacetada* que potencializa a aprendizagem, busca-se “intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura” (FOUCAULT, 2008b, p. 199). Gesta-se, assim, pedagogicamente, uma forma de governo dos corpos dos indivíduos para uma vida em aderência às “verdades” do mundo neoliberal.

Nessa perspectiva, o/a professor/a, na ordem discursiva e não discursiva do mundo neoliberal, precisa ser ativo/a, apto/a, disposto/a e comprometido/a em organizar situações potencializadoras de aprendizagem, para si mesmo e para os/as estudantes, o tempo todo. É por isso que, imanente ao processo de constituição da prática docente, o dispositivo de inserção confabula a invenção de um sujeito - *profissional habilidoso* -, capaz de encenar uma *prática multifacetada* no cotidiano da escola atual. Passemos ao próximo tópico, no qual analisarei o que estou chamando de *profissional habilidoso* para a docência.

6.2 Um profissional habilidoso no palco da docência contemporânea

O regime de verdade do dispositivo de inserção docente, ancorado nos princípios da contextualização pedagógica, da investigação reflexiva, da inovação didático-pedagógica e do engajamento social, governa os/as professores/as iniciantes na carreira e ao longo dela, inquirindo-os/as à constituição de uma prática docente multiforme, flexível, engajada com a aprendizagem demandada pelo modelo neoliberal da sociedade atual. Nesse sentido, o regime de verdade do dispositivo aceita certos discursos sobre a docência, colocando-os em circulação como verdadeiros, organiza uma série de técnicas e procedimentos para incuti-los nos/nas docentes, assim como atribui a certas pessoas (coordenadores/as pedagógicos/as e

especialistas etc.) o estatuto de portadoras e disseminadoras da verdade demandada pelo dispositivo.

E, assim, à medida que conduz os/as professores/as iniciantes, o regime de verdade do dispositivo opera a invenção de um sujeito-profissional, que aqui identifico como um *profissional habilidoso*, que haverá de potencializar, na escola, no exercício de sua profissão, uma prática na perspectiva almejada pelo dispositivo de inserção docente, ou seja, uma *prática multifacetada* de aprendizagem, conforme descrevi no tópico anterior. Pretendo, no presente tópico, analisar o *profissional habilidoso* como uma figura subjetiva que o dispositivo de inserção docente produz. Considero que tal noção é a aposta do dispositivo de inserção docente em dar uma forma ao sujeito-professor na contemporaneidade, posicionando-o como um profissional que seja capaz de incorporar e encenar diferentes posições no ordenamento da docência de hoje.

Para sustentar a análise que aqui farei, começo apresentando algumas considerações acerca da noção de sujeito em Michel Foucault, a grande questão que mobilizou todo o seu trabalho. Sobre isso, o filósofo é bem enfático em *O sujeito e o poder*, quando diz que seu objetivo “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010c, p. 273). Falar de sujeito em Foucault é falar, portanto, do modo de ser sujeito e de modos de subjetivação, o que significa não relacioná-lo a uma subjetivação de origem, mas considerá-lo como efeito desse processo. Para Castro (2016, p. 408), “os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito”.

Rompendo com a ideia de sujeito universal e a-histórico da filosofia do sujeito⁴⁶ de base iluminista, Foucault (1993) nos apresenta, em *Verdade e subjetividade*, a ideia de um sujeito que se constitui em razão da singularidade histórica e cultural do tempo em que vive. Como ele próprio ressalta, “esforcei-me por sair da filosofia do sujeito por meio de uma genealogia que estuda a constituição do sujeito através da história, a qual nos levou à moderna concepção do eu” (FOUCAULT, 1993, p. 205). E, nesse sentido, em *A verdade e as formas jurídicas*, recusa-se a fazer uma teoria do sujeito e pontua que

⁴⁶ Em Conferência ministrada na cidade de Berkeley, nos Estados Unidos, em 1980, intitulada *Verdade e Subjetividade*, Foucault destaca que a França, nos anos precedentes e, bem mais fortemente, nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, foi dominada pelo que ele chamou de *a filosofia do sujeito*, uma tradição filosófica que englobava, dentre outros filósofos, Descartes, Sartre e Husserl. Essa tradição, no seu entendimento, é “uma filosofia que vê no sujeito de sentido a fundação de todo o conhecimento e o princípio de toda a significação” (FOUCAULT, 1993, p. 204), ou seja, uma filosofia que vê o sujeito como fundamento e princípio do conhecimento.

[...] seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 2005b, p. 10).

Assim, o sujeito não é um dado a priori, não é uma substância, mas sim uma produção. É algo a ser inventado, a ser constituído por meio de práticas; é um processo descontínuo, que varia com o tempo e de acordo com as circunstâncias; “é uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (FOUCAULT, 2004a, p. 276). Isso significa dizer que o sujeito é uma forma mutável e reversível; é, portanto, uma constituição precária, provisória. Os deslocamentos e as transformações são singulares e imprevisíveis no sujeito, por isso Foucault nos mostra que ele está sempre em processo de formação ou constituição, razão que explica o fato de termos formas de sujeitos diferentes ao longo da história.

Em seus estudos, Foucault trabalha com duas perspectivas de constituição do sujeito. Castro (2016) destaca que uma delas tem um sentido amplo e a outra, um sentido mais restrito. A primeira perspectiva (a de sentido mais amplo) diz respeito à “objetivação de um sujeito no campo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 111), tal como se vê em *As palavras e as coisas*, onde Foucault (1999) buscou investigar a objetivação do sujeito do discurso por meio da ciência da linguagem, a linguística; a objetivação do sujeito produtivo pela economia; a objetivação pelo fato de estar vivo mediante a análise da história natural ou da biologia. Ou em *Vigiar e punir*, quando Foucault (2014a) lança seu olhar para o sujeito a partir do movimento das práticas concretas de poder em que ele está envolvido. Ele estudou as prisões, os asilos e os hospitais, o delinquente e o bom, o louco e o são, o doente e o sadio para compreender como se dá a objetivação de um sujeito dócil e produtivo por intermédio das relações de poder. No processo de objetivação, os saberes são colocados como verdades na ordem do discurso e vão constituindo o que, em um dado momento e em um determinado lugar, se define como sujeito. Pela objetivação, portanto, instituem-se as verdades, as quais indicam o que o sujeito deve ser, o lugar e a posição que deve ocupar em uma dada ordem discursiva e não discursiva de um determinado momento da sociedade.

Entretanto, nos seus últimos escritos, Foucault volta seu olhar para outra perspectiva de constituição do sujeito (segundo Castro (2106), a de sentido mais restrito), na qual o sujeito constitui a si mesmo, ou seja, “a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 111). Tal perspectiva foi desenvolvida a partir dos últimos volumes de *História da Sexualidade* e nas últimas entrevistas que o filósofo

concedeu. Trata-se das práticas de si, ou seja, da relação que o sujeito tem consigo mesmo, em suas diferentes ações, pensamentos ou sentimentos, para constituir-se como sujeito de sua própria existência; “a ênfase é posta, então, nas formas de relação consigo próprio, [...] nos exercícios pelos quais ele se propõe a si mesmo como objeto a conhecer, e nas práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser” (FOUCAULT 2004a, p. 215). É um sujeito que age conforme suas verdades e seus princípios de ação (FOUCAULT, 2006b).

Na feitura de suas formulações sobre a constituição do sujeito, Foucault garimpa a história e faz diferentes apanhados, como o retorno aos gregos e às suas práticas de cuidado de si; a descrição e a análise da sociedade disciplinar dos séculos XVIII e XIX; a análise da constituição dos Estados nacionais e suas formas de agenciamento nos indivíduos e na população. Com base nessas pesquisas, Foucault diz que a constituição do sujeito é um processo histórico e singular. Tomando como base essa proposição, busquei investigar, nesta tese, como os/as professores/as no início da carreira são constituídos/as e se constituem nas escolas em que atuam. Identifiquei, no decurso da pesquisa, que o/a professor/a, no início da carreira, está imbricado em relações de saber-poder que tramam a sua constituição por meio de táticas e técnicas que envolvem saberes, verdades e relações de poder.

Como já dito em um momento anterior desta tese, o poder é dinâmico, descentralizado e produtivo; é sutil, múltiplo, diverso e está presente nas microinstâncias e nos aspectos mais corriqueiros do dia a dia. A genealogia do poder foucaultiana dissolve a noção substancialista de sujeito político em uma rede complexa de estratégias múltiplas de poderes, articulada aos saberes. Em exercício, as táticas de saber-poder produzem verdades que, estabelecidas, formam tanto o sujeito quanto o objeto do saber. Em outras palavras, na genealogia, o sujeito é desconstruído e constituído em uma rede infinitesimal de saberes e práticas.

Se é verdade que o sujeito é constituído/se constitui “através de um certo número de práticas” (FOUCAULT, 2004a, p. 275), posso dizer, então, que foram as práticas de condução dos/as professores/as no início da carreira constitutivas do dispositivo de inserção docente, investigadas nesta pesquisa, que arquitetaram a figura do *profissional habilidoso* para encenar uma *prática multifacetada* de docência na escola da contemporaneidade. Construído no próprio exercício da docência, o *profissional habilidoso* é conduzido ou deixa-se conduzir pelos princípios orientadores das verdades da prática apresentados no tópico anterior, os quais aqui relembro: contextualização pedagógica, investigação reflexiva, inovação didático-pedagógica e engajamento social. Governado por esses princípios, mais do que ensinar, o *profissional habilidoso* precisa aprender e fazer o outro aprender. Mais do que transmitir conteúdos, ele precisa criar e encenar práticas múltiplas de aprendizagem com seus

estudantes. Mais do que orientar, ele precisa se comprometer e engajar-se como a sua própria aprendizagem e com a de seus estudantes. Nas palavras de um professor iniciante, investigado nesta pesquisa, “tem que ter muito *jogo de cintura* para fazer uma aula acontecer hoje em dia” (CAP, 2018, grifo nosso).

A expressão coloquial *ter jogo de cintura* é utilizada, no cotidiano, com o sentido de se ter certa flexibilidade ou de ser maleável no modo de agir diante de uma dificuldade ou para se adaptar a uma situação nova da qual não se tem muito conhecimento ou experiência. No grupo de discussão, o referido professor disse que *ter jogo de cintura* na sala de aula significa “ter habilidade para conversar com os alunos de modo que eles te entendam, para buscar uma medida rápida para enfrentar um problema, para mudar uma metodologia quando a aula não estiver fluindo, para saber negociar com os alunos” (CAP, 2018). Ou seja, para o professor iniciante, *ter jogo de cintura* é ter habilidade para contornar situações-problema na sala de aula. Para ampliar a discussão acerca desse tema, apresento, a seguir, excertos retirados das entrevistas que fiz com professores/as iniciantes.

Você não tem uma receitinha pronta pra solucionar os problemas que envolvem o aluno na escola, mas a gente sabe que o fazer do professor é o diferencial para ajudar o aluno a enfrentar seus problemas. [...] Aquilo que a gente aprende com os estudos nos ajuda pouco. [...] Então, é continuar estudando e colocar a inteligência para funcionar [risos]. Criar uma coisa nova, refazer ou adaptar o que você fez à situação, como ela se apresenta naquele momento, pensando em problematizar a aprendizagem. Se não consegue o objetivo pretendido com determinada estratégia, planeja de outro jeito e por aí vai; [...] o importante é disponibilizar ao aluno uma diversidade de procedimentos didáticos para que ele possa aprender por diferentes caminhos (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista);

Nos três anos que estou ministrando aula, percebi que uma atividade que empolga o aluno em uma aula desta semana, na semana seguinte esta atividade já não empolga mais, porque o aluno quer ser desafiado o tempo todo. E não tem como você desafiá-lo com a mesma fórmula sempre. [...] Tem que diversificar os métodos, as aulas; recorrer ao conhecimento que você tem e pesquisar o que tá acontecendo no mundo para se informar. [...] Utilizar as redes digitais para se atualizar, ensinar e aprender, afinal, a busca pelo aprendizado deve ser constante em nossa vida e na nossa profissão (SÉRGIO, 2019 - trecho de entrevista);

Eu acredito que seja função do profissional da educação que preza pelo bom desempenho de seus alunos não apenas cumprir o programa da matéria, mas verificar se o conteúdo e a forma como ele está sendo trabalhado favorece a reflexão do aluno sobre o mundo que o rodeia; se está contribuindo para a sua formação crítica. Observar como sua prática está explorando a diversidade que está na sala de aula e as questões sociais da comunidade; e como suas aulas incentivam os alunos a buscar o

conhecimento em outros espaços fora da escola (SARA, 2019 - trecho de entrevista).

Ter habilidade compreende, entre outras coisas, aprender, criar, refazer, adaptar, planejar de outro jeito, diversificar, pesquisar, atualizar, verificar, observar... Eis um rol de ações que uma *prática multifacetada* demanda dos/as docentes na contemporaneidade, segundo os/as professores/as iniciantes aqui investigados/as. A prática docente permeada por esse conjunto de ações sinaliza como incumbência principal do/a professor/a possibilitar situações que mobilizem o/a outro/a a aprender, no caso, os/as estudantes sob a sua responsabilidade. Se, por um lado, a responsabilidade de promover a aprendizagem implica suscitar o desejo, o motivo, a organização de formas diversas de aula, adequadas ao contexto e às características dos/as estudantes, por outro, implica que o/a docente possibilite tudo isso também a si mesmo/a, sendo conduzido/a pela verdade de que “o fazer do professor é o diferencial para ajudar o aluno a enfrentar seus problemas” (GISLENE, 2019 - trecho de entrevista) e pela obrigação de que todo/a profissional da educação deve prezar “pelo bom desempenho de seus alunos” (SARA, 2019 - trecho de entrevista).

Aliás, verdade e obrigação são dois elementos que se imbricam em uma prática de condução de condutas; a verdade é uma espécie de polo magnético que lança o sujeito em direção a um objetivo (FOUCAULT, 1993). Convencido, então, por uma verdade, o sujeito se vincula e se implica a ela por laços de obrigação. Nesse sentido, ao acreditarem na prática docente como uma possibilidade de ajudar os/as estudantes no enfrentamento de seus problemas e, conseqüentemente, na capacidade deles aprenderem, os/as professores/as iniciantes se vinculam a essa verdade e investem para fazer de sua prática um diferencial, tomando atitudes como a de Gislene (2019), que diz ser necessário “continuar estudando e colocar a inteligência para funcionar” para aperfeiçoar sua prática ou como a do professor Sérgio (2019), que ressalta a atitude de “pesquisar o que tá acontecendo no mundo para se informar”. O vínculo verdade-obrigação parece ser, portanto, o fio condutor de um discurso verdadeiro sobre a prática docente, que impulsiona as ações dos/as professores no início da carreira. Para os/as professores/as iniciantes, um *profissional habilidoso* é aquele que tem disposição para aprender e se aperfeiçoar; é aquele que se preocupa com os problemas dos estudantes e se mobiliza para ajudá-los; é aquele que, constantemente, diversifica seus métodos de ensino e busca melhorar seu desempenho como docente.

Na visão dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, a disposição e o comprometimento são fundamentais para o/a professor/a planejar e organizar as aulas de modo diferenciado,

atentando-se para a aprendizagem do/a estudante em cada componente curricular. Para eles/as, “quando o professor se compromete com a educação e com seus alunos, ele busca a qualificação e se empenha para diversificar seu trabalho” (CAP, 2018); “o professor se preocupa em ter versatilidade nas aulas, procurando melhorá-las a cada dia” (CAP, 2018). Ou seja, pelo que dizem os/as coordenadores/as pedagógicos/as, o vínculo verdade-obrigação parece operar na invenção da figura de um *profissional habilidoso* para a docência no dispositivo de inserção docente, caracterizando, desse modo, a atividade subjetivadora do dispositivo aqui investigado.

Se, para o PME de Caetité, “a construção diária da prática educativa solicita de todos os segmentos envolvidos no processo educacional a capacidade de [...] criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar” (CAETITÉ, 2015, p. 89), visando à qualidade da educação básica, a invenção do *sujeito-profissional habilidoso* para a docência torna-se, então, um elemento potente nesse processo de construção da prática educativa. Além do PME (2015) do Município de Caetité, outros documentos reguladores da formação docente também sugerem a necessidade de um *profissional habilidoso* para a docência contemporânea. É o caso das DCN de 2019, que instituem as competências específicas para a ação docente, organizadas em três dimensões fundamentais. No Quadro 9, são apresentadas as três dimensões fundamentais da ação docente e suas respectivas competências, segundo as referidas Diretrizes.

Quadro 9 - Dimensões e competências específicas da ação docente

Conhecimento profissional	Prática profissional	Engajamento profissional
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
Reconhecer os contextos de vida dos estudantes	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	Engajar-se, profissionalmente, com a família e com a comunidade

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 2.

Como uma produção dos jogos de verdade do dispositivo de inserção docente, a figura do *profissional habilidoso* parece atravessada por um desejo de fazer, de atuar na escola “para ajudar o aluno a enfrentar seus problemas” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista),

conduzindo-o a um lugar diferente de onde está ou a uma condição melhor do que aquela em que se encontra. Nesse sentido, palavras-ações como conhecer, reconhecer, criar, pesquisar, verificar, observar, avaliar, participar, comprometer, conduzir gravitam em sua torno da figura do sujeito-professor, abrindo e direcionando o seu fazer didático-pedagógico a outras possibilidades de ensinar e aprender, pois “o importante é disponibilizar ao aluno uma diversidade de procedimentos didáticos para que ele possa aprender por diferentes caminhos” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista).

Com a figura do *profissional habilidoso*, o dispositivo de inserção docente deseja trazer ao palco da docência contemporânea um sujeito múltiplo para atuar profissionalmente na escola, ocupando diversas posições no espetáculo de uma *prática multifacetada* de aprendizagem. A análise do material da pesquisa me permitiu identificar esse sujeito como um profissional composto de vários traços e facetas, o qual é levado a ocupar as seguintes posições na docência contemporânea: *o estratégico, o engenhoso, o político e o engajado*.

O estratégico diz respeito à determinação do foco, do objetivo, do planejamento e do fazer docente. Ele organiza estratégias e operacionaliza “ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (BRASIL, 2019a). “Se não consegue o objetivo pretendido com determinada estratégia, planeja de outro jeito” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista). Para tanto, é necessário “recorrer ao conhecimento que você tem” (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista). Dessa maneira, *o estratégico* apela aos saberes, sua “caixa de ferramentas”, e dela retira aqueles que dizem sobre a prática (objetos de conhecimento já sistematizados pelas teorias educacionais, os estudos sobre os sistemas educativos, dentre outros), os que vêm da prática (as singularidades da escola, da comunidade e dos contextos de vida dos estudantes) e os saberes para a prática (conhecimentos da pedagogia sobre como oportunizar situações para os estudantes aprenderem). Operando com os saberes-ferramentas, o sujeito *estratégico* faz um diagnóstico da realidade, planeja aulas e projetos de intervenção, estratégicos e contextualizados, mirando a aprendizagem dos/as estudantes.

A posição de *o engenhoso* por sua vez, coloca o sujeito professor como hábil, inventivo e criativo. Ele tece conexões e faz alianças dos saberes docentes com outros campos do saber, principalmente das tecnologias, para “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (BRASIL, 2019a), quer sejam presenciais, quer sejam virtuais, porque, segundo *o engenhoso*, “o aluno quer ser desafiado o tempo todo” (SÉRGIO, 2019– trecho de entrevista). Para atender a essa demanda, a prática docente não poder ter “a mesma fórmula sempre”, sendo necessário utilizar “as redes digitais para se atualizar, ensinar e aprender” (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista); “criar uma coisa nova, refazer ou adaptar o que você

fez à situação como ela se apresenta naquele momento” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista). Ou seja, é preciso “diversificar os métodos, as aulas” (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista) e incentivar “os alunos a buscar o conhecimento em outros espaços fora da escola” (SARA, 2019 – trecho de entrevista) para tornar o aprendizado instigante e desafiador. Enfim, pelo olhar *do engenhoso*, a prática docente é uma invenção engenhosa, maleável, criativa, composta de múltiplas faces e facetas para responder aos complexos desafios da sociedade de aprendizagem, conforme já mencionei outras vezes neste estudo.

O *político* é a posição que faz o sujeito habilidoso refletir na e sobre a prática, para a qual deve dar um sentido e lutar por ele. Por isso, essa face do *profissional habilidoso* busca governar os/as estudantes, mirando as problemáticas que envolvem suas vidas e vislumbrando possibilidades outras para direcioná-las. O sentido que ele dá e acredita para a prática docente é que ela pode ser “o diferencial” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista) que permitirá ao/à jovem estudante condições de vislumbrar outro possível para sua vida. Em sua entrevista, Gislene relata um exemplo de como a prática docente, em suas diferentes formas e linguagens, pode ser um diferencial na vida dos/as estudantes. Diz a professora iniciante:

Eu fiz uma proposta para os meninos do sétimo ano para que nós fizessemos um diário; só que esse diário seria algo diferente, não seria somente um diário contando ou falando sobre si, mas um diário falando sobre as experiências que eles teriam com as leituras que iríamos fazer. Eu levei uma caixa de livros para a sala e pedi que cada aluno escolhesse um para levar para casa e fazer a leitura. [...] Nas aulas seguintes, eles tinham o momento de falar sobre o livro que estavam lendo. [...] Muitos, antes de começar a aula já me procuravam revoltados com determinadas personagens ou me diziam “poxa, professora, eu tô me sentindo no lugar daquela personagem”. Depois dos relatos, eu os provocava sobre as atitudes das personagens, trazendo a discussão para a nossa realidade. [...] No final, na socialização dos diários, foi muito emocionante. Muitos alunos choraram ao relatar como as histórias tinham mexido com suas vidas (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista).

Ao ocupar a posição de *o político*, *o profissional habilidoso* considera que suas aulas não podem ser uma mera reprodução de conhecimentos para “cumprir o programa da matéria” (SARA, 2019 – trecho de entrevista), mas momentos para “problematizar a aprendizagem” (GISLENE, 2019 – trecho de entrevista). Nesse sentido, a atitude reflexiva se torna um importante elemento de sua constituição profissional para a avaliação do que ensina e das estratégias utilizadas, verificando “se o conteúdo e a forma como ele está sendo trabalhado favorece a reflexão do aluno sobre o mundo que o rodeia” (SARA, 2019 – trecho de entrevista); para a avaliação do desenvolvimento do estudante, na medida em que observa se

suas aulas estão “contribuindo para a sua formação crítica” (SARA, 2019 – trecho de entrevista); para avaliação do seu comprometimento social quando verifica se “sua prática está explorando a diversidade que está na sala de aula e as questões sociais da comunidade” (SARA, 2019 – trecho de entrevista). Pode-se dizer, então, que *o político* é a posição da atitude reflexiva em ação no espetáculo da *prática multifacetada* na escola dos dias atuais.

Por fim, *o engajado* representa a posição do comprometimento consigo mesmo e com o outro. Ele acredita que “a busca pelo aprendizado deve ser constante em nossa vida e na nossa profissão” (SÉRGIO, 2019 – trecho de entrevista), ou seja, parece filiar-se a um modo de vida pautado na incessante busca de qualificação e aperfeiçoamento profissional. “É a necessidade de aprender todos os dias para garantir a aprendizagem dos alunos que a coordenação pedagógica do Município tem um cuidado especial com a qualificação profissional dos professores” (CAP, 2018), disse uma coordenadora pedagógica. Pelos dizeres das DCN de 2019, *o engajado*, além de “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”, deve, também, “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 2). Como se pode ver, os dados apresentados expõem claramente que *o engajado* veste o figurino neoliberal do “aprendiz permanente”, isto é, aquele que busca o “aprendizado constante e ao longo da vida” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21). Mas, para além do engajamento com a própria aprendizagem e com a dos/as estudantes, *o engajado* precisa encorajar a composição de uma rede de apoio, proteção e promoção da aprendizagem dos/as estudantes. Nesse sentido, as mesmas DCN recomendam o “engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade” (BRASIL, 2019a, p. 2). No espetáculo da docência contemporânea, *o engajado*, como exemplo de um aprendiz permanente, age para impulsionar a formação de uma rede de colaboração mútua, constituída por família-escola-comunidade, visando ao fortalecimento de vínculos para o enfrentamento dos desafios e imprevisibilidades que fragilizam as condições para a garantia da aprendizagem e da vida em uma sociedade como a nossa, em que deslocamentos e alterações ocorrem, brusca e repentinamente (haja vista o contexto que estamos vivendo atualmente).

O *script* a ser encenado pelo *profissional habilidoso* e as várias posições demandadas a esse sujeito - *o estratégico, o engenhoso, o político e o engajado* - versa, como já dito aqui, sobre aprendizagem, ou melhor, sobre as “aprendizagens essenciais” de cunho neoliberal, como definem as DCN de 2019. De acordo com esse documento, as aprendizagens essenciais têm “como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas” e devem se relacionar “aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional” (BRASIL, 2019a, p. 2) da formação dos/as estudantes. O roteiro desse enredo está claro nos documentos oficiais, como o

Referencial Curricular do Município de Caetité, reformulado no ano de 2020, em consonância com a noção de aprendizagem neoliberal defendida pela BNCC. Compete ao *profissional habilitado*, portanto, interpretar o roteiro, compor o figurino e, de uma maneira multifacetada, colocá-lo em ação no palco escolar. Sobre isso, dizem os/as coordenadores/as pedagógicos/as:

Com a reformulação do Referencial Curricular, o foco pedagógico será em como trabalhar os objetos de conhecimento com os alunos para que eles aprendam, isso porque as competências gerais e as habilidades que deverão ser ensinadas em cada disciplina e em cada ano já vão constar no Referencial (CAP, 2018, grifo nosso);

Compete a nós da escola pensar, dizer e fazer as aulas de uma forma bem diversificada para favorecer o desenvolvimento das habilidades que os alunos vão desenvolver para saírem daqui [da escola] com uma boa formação para a vida (CAP, 2018, grifo nosso).

Os trechos extraídos do material analisado evidenciam, com clareza, que o *profissional habilitado* parece ser uma forma provisória e precária de sujeito - no caso, o/a professor/a contemporâneo -, inventada no interior de certas práticas do dispositivo de inserção docente; “práticas reais, práticas historicamente analisáveis” (FOUCAULT, 2010c, p. 323) para fazer acontecer a aprendizagem em uma sociedade governada pelo neoliberalismo. Em outros termos, ao ser constituído desse modo provisório de ser um profissional da docência, o *profissional habilitado* com suas múltiplas posições entrará em ação para responder à urgência política que motivou a criação do dispositivo de inserção docente, qual seja, a de governar os sujeitos do tempo presente por meio das práticas de aprendizagem, pois

[...] a sociedade da aprendizagem configura-se, assim, como sinal do futuro, como parte de um mundo a vir a ser, de sorte que esse futuro é mobilizado para que os indivíduos enquadrados no presente se engajem em mecanismos de formação, que os instrumentalizem para a iminência do futuro que nessa sociedade se liga ao aqui e agora, de maneira que ao ser administrado, está-se governando o presente (RESENDE, 2018, p. 86).

Vale dizer que, sendo uma construção, uma invenção, o contorno do *profissional habilitado* não é a única forma de subjetivação do dispositivo de inserção docente. Talvez, no recorte feito para esta pesquisa, a forma *profissional habilitado* tenha sido a mais potente que o dispositivo encontrou para responder à urgência política do tempo presente e, por isso, a impulsionou. Tal registro é importante porque as relações de saber-poder que gestam o sujeito aqui descrito se dão em um contexto de liberdade, o que, segundo Foucault (2010c), é

condição de existência das relações de poder. Diz o filósofo: “é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, além de ser seu suporte permanente” (FOUCAULT, 2010c, p. 289). Sendo assim, a liberdade abre, aos sujeitos individuais ou coletivos, “um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 2010c, p. 289), pois “em parte alguma nos é possível escapar às relações de poder; em contrapartida, podemos sempre e em toda a parte modificá-las” (VEYNE, 2009, p. 101).

Pelo que foi dito, existe, então, a possibilidade de os sujeitos se insurgirem contra as redes que os capturam e as práticas que os conduzem em um dispositivo, criando suas saídas ou outras rotas no processo de subjetivação. Desse modo, reitero que o contorno do *profissional habilidoso* aqui descrito não é única forma possível de subjetivação do dispositivo de inserção docente, nem tampouco sua figura se apresentará sempre desse jeito, afinal, a todo instante, o sujeito está por se fazer, em um constante trabalho de produção, deslocamento e transformação.

Por ora, a título de conclusão, faço um apanhado bem sucinto do que procurei demonstrar nesta seção. A complexa política de verdade que move o dispositivo de inserção docente no governo dos/as professores/as iniciantes na carreira (e, a reboque, dos/as experientes também) se organiza em torno de quatro grandes princípios de manifestação das verdades da prática: contextualização pedagógica, investigação reflexiva, inovação didático-pedagógica e engajamento social. Em constante articulação, tais princípios incitam e orientam os/as professores/as a produzirem uma prática docente de aprendizagem que aqui nomeio *prática multifacetada* que, sendo fim, torna-se, ao mesmo tempo, meio para a invenção da figura do *profissional habilidoso*. É ele que, ocupando as posições de *o estratégico*, *o engenhoso*, *o político* e *o engajado*, será responsável por encenar *práticas multifacetadas de aprendizagem* pelos palcos-escolas da vida, enquanto a sociedade delas necessitar.

Dito isso, passemos ao arremate final da tese.

DESDOBRAMENTOS FINAIS

A gente tem que mostrar o tempo todo que é capaz, que é um bom profissional. [...] Aí a gente precisa correr atrás; participar de tudo na escola: planejamento, palestras, reuniões, [...] pensando em melhorar e fazer um trabalho diferenciado e interessante na sala de aula para favorecer o nosso aluno (CAP, 2018).

Começo a escrita dos desdobramentos finais desta tese trazendo como epígrafe a fala de uma professora iniciante investigada nesta pesquisa, na qual se evidencia o dispositivo de inserção docente incidindo sobre o corpo da professora no início de sua carreira. A inserção profissional de professores/as iniciantes foi o mote que desencadeou todo o esforço analítico empreendido neste estudo, a partir da seguinte inquietação: como as relações de poder operam a constituição de professores/as no início da carreira e a qual urgência política elas buscam responder? Suspeitei, no início do processo investigativo, que havia um dispositivo atuando no governo dos/as professores/as iniciantes na carreira. À medida que aprofundava os estudos acerca das noções de relações de poder e de dispositivo em Michel Foucault e após a primeira leitura do material empírico sobre o qual me debrucei nesta investigação, a suspeita ganhou indícios mais consistentes. A partir de então, busquei, a princípio, entender a constituição do dispositivo de inserção docente e, na sequência, identificar os múltiplos elementos que o compõem, seu objetivo estratégico, sua urgência política, suas táticas, assim como seus modos de operar, considerando as relações entre saber, poder, verdade e governo nele imbricadas.

Um propósito um tanto arriscado, haja vista que tirei da *caixa de ferramentas* foucaultiana a noção de dispositivo para estudar um objeto do presente - a inserção de professores/as iniciantes na carreira - sobre o qual o filósofo não se ocupou em suas teorizações. Mas como o conjunto da obra de Foucault é uma fonte de estímulo e criação, busquei nos seus estudos, mais especificamente na sua analítica sobre o *dispositivo de sexualidade*, apresentada em *História da sexualidade 1 - a vontade de saber*, a inspiração teórico-metodológica para o estudo e a análise do dispositivo de inserção docente. Chego, então, ao arremate final da tese para sintetizar os achados e as conclusões da pesquisa, ciente de que a teorização de Michel Foucault tem dado importantes contribuições para a pesquisa educacional. Como dizem Veiga-Neto e Rech (2014, p. 71), “há pelo menos três décadas, tem crescido a produção bibliográfica no campo em que a Educação se vale dos Estudos

Foucaultianos para descrever, analisar e problematizar suas próprias políticas e práticas e os correlatos discursos pedagógicos”.

Esta tese se propõe, então, a integrar esse rol de produções a que Veiga-Neto e Rech (2014) se referem. Para o estudo do dispositivo de inserção docente, parti do entendimento de que a analítica do poder é um campo vasto de possibilidades que podem ser aplicadas “de forma estratégica e singular a objetos e problemas diversos” (PRADO FILHO, 2017, p. 338). Dessa maneira, trabalhei com a noção de que o dispositivo é uma rede de saberes e poderes que se entrelaçam, atuando de forma dinâmica em torno de um objetivo estratégico e em aderência às demandas de um determinado contexto histórico, investindo em práticas discursivas e não discursivas que tomam o corpo do sujeito como campo político de ação, tendo um alcance imediato sobre ele. Nesses termos, o dispositivo é, portanto, uma rede dinâmica, complexa, conflituosa e móvel que promove encontros entre os poderes e os saberes, produzindo um regime de verdade potente, mediante o qual o seu objetivo estratégico é perseguido.

Com essa compreensão, esmiucei, mexi, remexi; li e reli incontáveis vezes o material da pesquisa e, apoiado nas formulações foucaultianas sobre dispositivo, relações de poder e governo, verifiquei que o dispositivo de inserção docente é um desdobramento de outro dispositivo - o de profissionalização docente. Gestado em meados do século XIX, esse dispositivo chega à última década do século XX com suas técnicas fragilizadas, corroídas, com dificuldades para responder a seu objetivo estratégico, qual seja, o de formar os/as professores/as, visando à sua profissionalização. As reformas educacionais de cunho neoliberal dos anos de 1990 e início dos anos 2000, especialmente as reformas relacionadas à formação de professores/as, deram ao dispositivo de profissionalização, digamos, uma nova abordagem da/para a profissão docente que não se centra apenas no conhecimento científico. Surgem outras formas de lidar com a profissão, como a *epistemologia da prática* (SCHÖN, 2000) e o *professor prático reflexivo* (ZEICHNER, 1993).

De acordo com Zeichner (1993), a incorporação da epistemologia da prática e do professor prático reflexivo nos cursos de formação inicial teria como objetivo repensar o *practicum* na formação de professores/as. O autor utiliza o termo *practicum* em um sentido genérico, com vistas a “incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores” (ZEICHNER, 1993, p. 53). Para esse autor, o velho modelo do *practicum* baseava-se “numa visão do ensino como ciência aplicada” (p. 54), isto é, a função dos/as futuros/as professores/as deveria ser a de aplicar durante o *practicum* aquilo que tinham aprendido previamente nos cursos universitários de formação de

professores/as. Segundo Zeichner (1993), o movimento dos anos de 1990 a favor do *practicum* de caráter investigativo envolveu uma série de ideias muito diferentes das que abarcavam o *practicum* do passado.

No Brasil, o que se observou, no início dos anos 2000, foi uma reorganização dos currículos das licenciaturas em torno da prática, com os desdobramentos das DCN de 2002. A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, estabeleceu, no seu Art. 1º, a obrigatoriedade de os cursos garantirem em seus currículos “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL 2002b, p. 1). Essa medida gerou uma polêmica nas licenciaturas de qual seria a distinção entre a prática como componente curricular e prática de ensino no estágio supervisionado. Ou seja, a que noção de prática os documentos oficiais estavam se referindo: seria uma disciplina do currículo ou o local de exercício da docência?

Tal polêmica levou a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sediada no Município de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, a solicitar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2005, esclarecimentos para, dentre outras, a seguinte questão: “qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino?” (BRASIL, 2005, p. 1). Acerca dessa provocação, o CNE se pronunciou por meio do Parecer CNE/CES nº 15/2005, da seguinte forma:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades, adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. [...] Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005, p. 3).

Pelo que se observa, o CNE compreende a prática como um princípio operador da formação para a docência ao longo de todo o curso de licenciatura. O mal-estar gerado nas licenciaturas pelas DCN de 2002 mostra que, muito embora a prática tenha sido demasiadamente convocada por diversos estudos no campo da formação de professores/as,

pelos documentos oficiais e pelas estratégias de formação de professores/as, pouca atenção lhe fora dispensada no sentido de compreender, de maneira mais substancial, o seu papel na formação e na atuação docente. A prática não apenas como um recurso didático ou formativo; no caso das referidas DCN, ela era uma política mais ampla, constituía uma maneira de pensar e de pôr a docência em movimento. Daí decorre grande parte da fragilidade apresentada pelo dispositivo de profissionalização docente na virada do século XX para o século XXI, uma vez que ele não conseguia se articular mais fortemente à prática real das escolas de educação básica.

Como demonstrei neste estudo, foi no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 e dos anos 2000 e em torno do dispositivo de profissionalização que o dispositivo de inserção docente se formou, lançando luz sobre os/as professores/as iniciantes na carreira. De uma profissionalização docente centrada, basicamente, nos cursos de formação de professores/as - inicialmente, nas Escolas Normais, passando pelos Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e, hoje, nas Faculdades ou Departamentos de Educação das Instituições de Ensino Superior -, o dispositivo de inserção docente toma a prática do/a professor/a iniciante no local de sua atuação, isto é, na escola, como centro operacional de suas ações.

Ao eleger a prática docente como sua base operacional, o dispositivo de inserção docente faz dela sua *política geral de verdade*, a partir da qual se desencadeia a condução dos/as professores/as nos anos iniciais (e ao longo) de sua carreira. Identifiquei, nesta pesquisa, que esse movimento de condução dos/as professores/as iniciantes na docência é metucioso, calculado e operacionalizado por intermédio de um conjunto de táticas, técnicas e procedimentos que visam produzir um modo de ser e agir como profissional da docência na contemporaneidade. São táticas e técnicas que não somente manifestam o verdadeiro aos/as professores/as, mas apontam, orientam e os/as conduzem à prática da verdade, isto é, ao exercício de uma prática docente real, “verdadeira”, desejada pelo dispositivo.

Como mencionei, as formas de governo dos/as professores/as iniciantes na carreira são minuciosamente calculadas no dispositivo de inserção docente. A análise da materialidade apontou que, no primeiro ano de trabalho dos/as professores/as iniciantes, as relações de poder fazem ver e fazem dizer os corpos desses/as docentes como aqueles que “não dão conta da sala de aula”, ou seja, são corpos inseguros e incapazes para a docência contemporânea. Colocam em suspeição a sua capacidade docente, caracterizando-os como sem didática ou com muitas lacunas para a sala de aula. São corpos silenciados e distanciados pelos/as professores/as experientes nas reuniões e nos encontros de planejamento pedagógico. São

corpos visibilizados e enunciados como aqueles que precisam aprender a prática docente real no labor diário da escola. São, portanto, vistos e ditos como os corpos dos *profissionais-aprendizes* da prática docente.

Feita a *desestabilização do corpo* do/a professor/a iniciante no primeiro ano da carreira, entra em ação a tática de *recomposição do corpo*. Para isso, verifiquei que o dispositivo de inserção docente aciona as técnicas de *acompanhamento, qualificação profissional e responsabilização*. É o momento, então, de delinear e lapidar os contornos dos corpos, instrumentalizando-os a partir de saberes sobre a/da/na prática docente, tornando-os capazes, flexíveis e habilidosos para a docência do século XXI. É o momento de normalizar princípios e regras para uma prática docente verdadeira. É o momento em que as relações de poder suscitam no corpo do/a iniciante o querer e o desejo de tornar-se diferente do que se é ou como diz a professora iniciante: “aí a gente precisa correr atrás; participar de tudo na escola: planejamento, palestras, reuniões” (CAP, 2018). Desejoso por mudança e transformação, o corpo do/a iniciante agirá e se comportará de acordo com as orientações e com os princípios que sustentam a política da verdade do dispositivo de inserção docente.

Mas há muitos atores disputando a noção de prática docente no jogo da inserção profissional na docência. No contexto investigado, verifiquei que as políticas educativas do Município de Caetité, embasadas em políticas do MEC, como a BNCC, organizam-se visando a aprendizagens dos/as estudantes e fazem dos/as coordenadores/as pedagógicos/as a voz dessa verdade na escola, atuando na defesa da garantia das *aprendizagens essenciais* aos estudantes. O CNE diz que as aprendizagens essenciais defendidas pela BNCC correspondem ao conjunto de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressáveis em competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva, no jogo da inserção profissional, a noção de aprendizagem duela com a noção de ensino que os/as professores/as experientes muitas vezes defendem. Mediante a análise de suas falas, percebi que os/as experientes querem uma prática mais operacional dos procedimentos do processo de ensino-aprendizagem, sem grandes alterações no cotidiano de seu trabalho, por isso eles/as avaliam as práticas dos/as docentes iniciantes como “trabalhosas e mirabolantes”. Do mesmo modo, a noção de aprendizagem trava embates com a noção de educação que os/as iniciantes trazem de sua formação inicial. Embora já transitem também pela noção de aprendizagem - principalmente aqueles/as que participaram do Pibid quando eram estudantes da licenciatura -, eles/as revelaram, em suas falas, uma noção de prática implicada com a formação integral do sujeito em uma perspectiva político-crítica capaz de possibilitar perspectivas de escolhas e mudanças na sua vida. Revelaram, também, o

desejo por práticas docentes inovadoras, criativas e alternativas na escola, situação que fomenta uma luta entre iniciantes e experientes ao redor da prática docente na escola.

Para organizar o jogo que propõe aos/às docentes e fortalecer a prática como sua política da verdade, o dispositivo põe em operação os princípios *da contextualização pedagógica, da investigação reflexiva, da inovação didático-pedagógica e do engajamento social* como manifestação do verdadeiro, para atualizar o pensamento e ação do docente a partir de múltiplas exigências advindas das novas relações sociais. Com esses princípios, o dispositivo busca impulsionar a renovação da prática docente, transformando-a em uma prática de aprendizagem para o presente. O exercício analítico desta tese evidenciou que o dispositivo de inserção docente produz uma prática múltipla, complexa, dinâmica, flexível, ou seja, uma *prática multifacetada*, que se organiza a partir de um conjunto de situações de aprendizagem, as mais diversas possíveis, visando a organizar os corpos dos sujeitos, tornando-os governáveis.

À medida que vai se configurando, a *prática multifacetada* dá forma à figura de um *profissional habilidoso*, que é demandado para assumir diferentes posições no palco escolar. Estrategista, determinado, inventivo, criativo, articulador, comprometido consigo mesmo, com seu estudante e com a comunidade; um profissional-aprendiz por toda a vida. Eis algumas das posições demandadas ao sujeito profissional da docência na atualidade o qual é convocado a atuar em uma sociedade como a nossa, que posiciona a aprendizagem como um instrumento estratégico para o funcionamento da governamentalidade neoliberal. Ou seja, é uma forma de governo que incita o sujeito a aprender o tempo todo e por toda vida, mediante o argumento de que a aprendizagem, além de prover um estado de bem-estar individual e social, coloca-se como uma necessidade para manter os corpos competitivos para o mundo do trabalho ou para produzir o seu próprio trabalho.

Mas é preciso dizer que a forma do sujeito-professor/a como um *profissional habilidoso*, que ganhou maior visibilidade nesta analítica, não pode ser considerada a única possível no dispositivo; pelo contrário, outras subjetividades podem ter se constituído, pois quando os sujeitos “se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2006a, p. 208), eles podem se constituir por outras vias e darem outras formas a seus corpos.

Como dito, as relações de poder são um espaço aberto de possibilidades e implicam a incitação recíproca e uma provocação permanente, podendo estruturar o campo de outras possíveis ações; ações que fazem operar a capacidade de insurgir, rebelar e resistir, pois “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.

Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2018, p. 360). Assim, do mesmo modo que o poder opera a partir de uma multiplicidade de pontos na esfera social, a possibilidade de resistência se apresenta em múltiplos focos.

Os pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. São resistências no plural, que não podem existir fora do campo estratégico das relações de poder. No choque com o poder, elas se tornam “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Para o filósofo, os pontos ou focos de resistência são distribuídos de modo irregular por todo tecido social, disseminando-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço. Às vezes, esses nós de resistência podem provocar o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva ou podem inflamar certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Nesse sentido, a partir dos confrontos, provenientes de ações coletivas ou individuais, políticas ou culturais, estabelecem-se as resistências contra um poder que se considera constituído, mas que não o é. Isso significa dizer que se, de um lado, o poder age, utilizando-se de determinadas estratégias, visando alvos e objetivos, do outro lado também haverá outras estratégias para quebrar as tentativas de sujeição.

No movimento de ir e vir na materialidade empírica desta pesquisa, percebi que os/as professores/as iniciantes, em certos momentos, pareciam perguntar a si mesmos: *quem sou eu, quem somos nós aqui na escola?* Ao se questionarem, eles/as buscavam mobilizar forças para encontrar saídas, formas de escapar ou confrontar as relações de poder no contexto de trabalho. Eles/as não buscaram atacar, de imediato, uma instituição, um indivíduo, classe ou grupo, mas as técnicas de poder que os/as silenciavam nas reuniões, que os/as colocavam “nos cantinhos das salas”, que os/as designavam para as “turmas mais difíceis” com uma “salada de disciplinas”, que faziam circular o dizer “eles/as não dão conta da sala de aula”. Nessa perspectiva, identifiquei neste estudo algumas formas de escapes e saídas que os sujeitos colocaram em ação para confrontar as relações de poder.

O primeiro exemplo se refere à estratégia que os/as iniciantes utilizam para saírem ou escaparem do distanciamento e do isolamento fabricado pelas relações de poder na escola, confrontando o dito “eles/as não dão conta da sala de aula”. Eles/as buscam uma aproximação maior com os/as estudantes, estabelecendo com estes uma aliança para se fortalecerem na escola. No intervalo das aulas, por exemplo, ao invés de ficarem juntos com os/as experientes na sala dos professores/as, eles/as vão para o pátio ou para a quadra ficar com os/as estudantes. Na sala de aula, eles/as estão no meio dos/as estudantes, lançando mão de

estratégias didáticas mais participativas. Os/As coordenadores/as pedagógicos/as sinalizaram essa aproximação no grupo de discussão: “os novatos estão mais próximos dos alunos”; “no intervalo das aulas, eles preferem ficar no pátio com os alunos do que na sala de professores”; “os alunos gostam mais dos novatos, isso é verdade” (CAP, 2018). Os/As professores/as experientes, por sua vez, assim se referiram à proximidade dos/as iniciantes com os/as estudantes: “o falar dos novatos é o mesmo dos alunos, por isso eles têm mais facilidade de dialogar com eles”; “estão mais próximos e conectados pelas redes sociais”; “na sala de aula, às vezes, não diferencio quem é o estudante e quem é o professor”; “a primeira coisa que os novatos fazem é conquistar os alunos” (CAP, 2018).

Ou seja, a aproximação dos/as professores/as iniciantes com os/as estudantes numa espécie de aliança tem a intenção de estabelecer uma composição de forças, tornando-os/as seus parceiros/as no enfrentamento às formas de poder instituídas na escola. *Conquistar o aluno*, como diz a professora experiente, talvez seja a expressão que melhor traduz a tática dos/as iniciantes para demonstrar sua força na escola. Conquistar significar atrair, cativar, encantar, ganhar, trazer o/a aluno/a para seu lado, envolvendo-o/a nas atividades. Desse modo, com o apoio dos/as estudantes, os/as iniciantes fortalecem sua prática na escola e mostram seu poder no jogo da inserção profissional na docência. Nesse processo, os/as iniciantes podem se constituir profissionais da docência por outros meios que não sejam, necessariamente, aqueles que estão na mira do dispositivo de inserção docente.

O segundo exemplo mostra um foco de resistência em relação aos procedimentos de orientação e qualificação profissional, promovidos pela coordenação pedagógica no município investigado. Em um dos grupos de discussão, uma professora iniciante pontuou: “eu não faço as atividades que a coordenação traz pra gente e nem leio os textos que são distribuídos no planejamento. Eu busco me aperfeiçoar com as leituras que eu me identifico, de autores que eu gosto de ler” (CAP, 2018). Quanto às atividades, a professora iniciante se referia às sugestões metodológicas que são apresentadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nos momentos destinados ao planejamento. A professora iniciante concluiu assim sua fala no grupo de discussão: “eu procuro levar atividades pra sala [de aula] que levantam questionamentos e reflexões com meus alunos sobre a realidade social e política do país” (CAP, 2018).

Não tive fôlego, neste estudo, para aprofundar a análise dos focos de resistência no interior do dispositivo de inserção docente. Mas deixo, aqui, o registro da necessidade de se pesquisar, por exemplo, como os micropoderes de resistência operam na escola e os efeitos que produzem sobre os/as professores e os/as estudantes. Por ora, resalto que foi possível

perceber que os/as jovens professores/as, de forma espontânea, solitária e até improvável (considerando a condição de professores/as contratados/as), criam suas táticas para o enfrentamento às relações de poder na escola. Tais táticas funcionam como pontos irregulares de oposição e reação que visam rachar as formas de poder que separam os/as professores/as entre si no dispositivo de inserção docente.

Os focos de insurgência “percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1988, p. 92). Estando, portanto, em todos os lugares, os pontos de resistências reforçam o pensamento foucaultiano que considerei no percurso de toda esta investigação, qual seja, o de que não existe um poder central, instituído em um determinado lugar e comandado por um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos. Para Foucault (1988), os pontos de conflitos e de resistências abrem possibilidades de rupturas e transformações que possibilitam aos indivíduos alterarem suas práticas e, nesse processo, vão deixando de ser o que eram e se constituindo de outro jeito, de outra maneira.

Para concluir, gostaria de ressaltar que esta pesquisa não pretendeu apontar o certo e o errado, o bom e o ruim, o feio e o bonito na inserção profissional de professores/as iniciantes na carreira. Ao se perspectivar como uma analítica inspirada nas proposições teórico-metodológicas de Michel Foucault, este estudo se propôs a descrever e analisar como funcionam as relações de poder-saber, verdade e governo no dispositivo de inserção docente e suas implicações na constituição de professores/as iniciantes na carreira.

Ao fim e ao cabo, o delineamento analítico desta pesquisa apontou, em linhas gerais, a prática docente como uma política de verdade na formação e atuação de professores/as iniciantes na carreira. Ela é a base operacional do dispositivo de inserção docente, que mobiliza saberes, poderes, discursos, instituições, políticas públicas, acionando um conjunto de táticas, técnicas e procedimentos que produzem verdades que convocam os/as professores/as, no início e ao longo da carreira, a constituírem uma prática docente multifacetada para o governo dos sujeitos escolares, a partir da demanda por aprendizagem requerida pela sociedade neoliberal do presente. Para resumir o que foi dito e encerrar de forma provisória esta tese, o empreendimento analítico mostrou que a prática, mais especificamente a prática docente, é a razão de tudo no dispositivo investigado nesta pesquisa de doutorado: o dispositivo de inserção docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Foucault, a lei e o direito. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p. 201-222.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.79-100, jan./dez. 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Diz positivo: entre o castor e a aranha. In: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de. *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. p. 7-11.

ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, p.1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli. Elisa D. Afonso de. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Entrevista com Marli André. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. *Nova Escola*. São Paulo, 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marliandre>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ANDRÉ, Marli. Elisa D. Afonso de. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli Elisa. D. Afonso de (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 49-70.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago., 2017.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Rev. Bras. Educ. [online]*, v. 23, e230095, p.1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Apresentação do Dossiê Formação e inserção profissional de professores

iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-3, e4780110, jan./dez. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento Final do V Encontro Nacional da Anfope*. Belo Horizonte: ANFOPE/CONARCFE, 1990.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope*. Goiânia: ANFOPE, 2016.

AYUB, João Paulo. *Introdução à analítica do poder de Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2014.

BAHIA. *Lei nº 13.2014*, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODETERs. Salvador, BA, 2014.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Parecer CFE nº 346/72*, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília, DF, 1972.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 4/97*, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Referenciais para formação de professores*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 15/2005*, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010*. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE N. 2/2015*, de 1 de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 22/2019*, de 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019b.

BRASIL. *Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2019c.

BRASIL. *Edital do Programa de Residência Pedagógica nº. 01/2020*. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nº. 02/2020*. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. *Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório*. 2015. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passiva de luto?* Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAETITÉ. *Lei nº 711/2010*. Institui o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Caetité. Caetité, 2010.

CAETITÉ. *Lei nº 789/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Caetité – 2015-2015. Caetité, 2015.

CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CAPES. *Relatório de Gestão CAPES 2019*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, DF, 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da instrução pública. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225 – 252.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do Professor nas etapas da Educação Básica. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, Inep/MEC. Brasília, n. 1, p.119-141, 2018.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CHARTIER, Anne-Marie. Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. Tradução de Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº3, p. 9-26, jan./jun. 2002. 2020.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. *Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo*. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p.86-103, jan/jun 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 97-110.

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. *Pedagogía y Saberes*, n. 49, p. 67-80, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00067.pdf>. Acesso em 04/02/2019.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola nova*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

DÍAZ, Esther. *A Filosofia de Michel Foucault*. São Paulo: Unesp, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTRELA, E. S. *Os Sampauleiros: cotidiano e representações*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP: FAPESP: Educ, 2003.

FAVACHO, André M. P. Rir das solenidades de origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555-569, maio/ago. 2010.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005b.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 1-24.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II*. Curso dado no Collège de France. (1983-1984). Martins Fontes, São Paulo, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/08/2019.

FURLAN, Elaine G. M. Processos de socialização e construção da identidade profissional do professor iniciante de Química. ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, UNICAMP, Campinas. *Anais*. Campinais, 2012, p. 14-25.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, Unesco, 2011.

GATTI *et al.* *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, UNESCO, 2019.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. In: GATTI *et al.* *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 4-6.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

KNOBLAUCH, Adriane. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado

em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LIMA, Mary Gracy e Silva. *Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor*. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

LYNCH, Richard A. A teoria do poder de Foucault. In: *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Editado por Dianna Taylor. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 23-40.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 7-34.

MARCELLO, Fabiana de. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan/jun. 2004.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 226-241, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação - século XXI).

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? *Pro-posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 47-65, mai./ago., 2014.

MARTINS, A. M. *Autonomia da Escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 9. ed., 1988.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina: e outros poemas para vozes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobernar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan./abr., 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. A biopolítica educacional e a conversão dos sujeitos em indivíduos. Entrevista a Márcia Junges e Ricardo Machado. *Revista IHU on-line* (Revista do Instituto Humanitas Unisinos), Edição 472, 14 set. 2015. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6121-carlos-ernesto-noguera-ramirez>. Acesso em: 14 out 2020.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NUNES, Hugo Cesar Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1-16, set./dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PAIM, Elison Antônio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 2005. 538 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, 2005.

PAPI, Silmara de. O. G.; MARTINS, Pura. L. O. A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PAPI, Silmara de O. G. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, Natal – RN. *Anais*. Natal, 2011.

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, 2014. p. 25-47.

PONTE, João. P. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat98*, Lisboa, 1998. p. 27-44.

POPKEWITZ, Thomas S.; Olsson, Ulf; PETERSSO, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Local, v. 34, n. 2, p. 73-79, mai./ago., 2009.

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de S. *Cartografias de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 419-430.

PRADO FILHO, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, jul-dez 2017.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005.

RESENDE, Haroldo de. Política e ação no pensamento de Michel Foucault: conexões entre poder, saber e discurso. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: política - pensamento e ação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 123-136.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

RESENDE, Haroldo de. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 335-344, mai.-ago. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

SANTOS, H. L. *Caetité – pequenina e ilustre*. Salvador: Escola Gráfica N. Sra. Lorêto, 1976.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, 72 (172), p. 318-334, set./dez. 1991.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA A. N.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e Construir a Profissão docente*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1997. p. 51-80.

SILVA, Roberto Rafael Dias Da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, maio/ago. 2013.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, mai./ago. 2015.

SIMON, Marinice Souza. *Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC/RS, Porto Alegre, 2013.

SOLIS ZAÑARTU, María Cristina, *et al.* Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estud. Pedagóg.*, Valdívia, v. 42, n. 2, p.331-342, 2016. ISSN 0718-0705. Disponível em: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42n2/art19.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

STIVAL, Monica Loyola. O sujeito do (neo)liberalismo. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 157-169.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-243, dezembro/2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 1-17, 1992.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). *Perpectivas y problemas de la función docente*. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, março/junho 2015.

VEYNE, Paul. *Foucault: o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. Poços de Caldas: Anais da 26a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p. 241-260, maio/ago, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. A. *Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Destinado aos/às professores/as (iniciantes e experientes) participantes da pesquisa

Caro (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada **“Eles não dão conta da sala de aula”**: relações de poder na constituição de professores no início da carreira docente, cujo objetivo principal é analisar as relações de poder contidas no dito "eles não dão conta da sala de aula" entre docentes experientes e iniciantes de escolas públicas no município de Caetité, Bahia.

O material empírico desta pesquisa vai ser produzido por meio da realização de entrevista narrativa com professores iniciantes e experientes de duas escolas públicas do município de Caetité, Bahia, bem como a observação participante e a análise documental, a fim de descrever os diferentes contextos em que o dito “eles não dão conta da sala de aula” é proferido; de compreender a sua articulação com outros discursos que circulam em torno do discurso pedagógico, bem como teorizar a formação discursiva desse dito a partir das resistências praticadas pelos professores iniciantes.

Se você concordar em colaborar com esta pesquisa, pediremos a sua participação em uma entrevista narrativa que será realizada em uma das dependências da escola em que você trabalha previamente reservada para este fim. Para a realização da entrevista, será necessária a sua presença uma vez no local. É assegurada a sua assistência em relação a sua participação no projeto durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber sobre a pesquisa antes, durante e depois da participação.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são **Ginaldo Cardoso de Araújo, doutorando da Faculdade de Educação FAE/UFMG e o pesquisador Dr. André Márcio Picanço Favacho, professor da mesma instituição**, com os quais você poderá manter contato pelos telefones: 77 99962 2177 e 31 996181906.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Esclarecemos que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para você, tais como: estimular reflexões sobre o exercício da docência e sobre os processos de constituição do ser professor na contemporaneidade. Os possíveis riscos ou desconfortos da pesquisa restringem-se a alguma inibição, constrangimento ou timidez, principalmente, por causa da presença do pesquisador.

Alertamos que o (a) senhor (a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Em caso de algum dano ao participante, durante a pesquisa, será garantido o ressarcimento.

Endossamos, ainda, que todas as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares) respeitando, assim, a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação dos dados neste Trabalho, bem como em artigos, resumos e/ou qualquer forma de comunicação nas quais forem referenciados ou utilizados como fonte de investigação, visto que os participantes não serão identificados pelos seus nomes e/ou quaisquer dados que venham a reconhecê-los, sendo apenas identificadas a sua categoria (professor iniciante ou professor experiente) e/ou informações genéricas que se fizerem necessárias.

Informamos, ainda, que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que você vem recebendo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com os pesquisadores por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. No que se refere a dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado através dos seguintes dados:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que, após assinaturas, uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na Faculdade de Educação-FAE da UFMG e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Eles não dão conta da sala de aula”: relações de poder na constituição de professores no início da carreira**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante:

RG:

Telefone:

E-mail:

Local e data:

Assinatura do participante

Nome completo do pesquisador responsável: André Márcio Picanço Favacho

Endereço:

CEP: Belo Horizonte – MG

Telefone: 31 996181906

E-mail: amfavacho@hotmail.com

Local e data:

Assinatura do Pesquisador responsável

Nome completo do pesquisador: Ginaldo Cardoso de Araújo

Endereço: Rua Santa Catarina, 504, Apt. 302, Bairro Bela Vista.

CEP: 46430-000, Guanambi, Bahia.

Telefone: 77 99962 2177

Local e data:

Assinatura do Pesquisador (doutorando)

APÊNDICE B

ROTEIRO ENTREVISTA COM PROFESSOR/A INICIANTE

1. Nome fictício para o/a entrevistado/a:
2. Tempo de atuação como professor/a:
3. Formação:
4. Disciplina/as que o/a docente leciona:

Perguntas:

- a) Você se lembra de suas primeiras aulas como professor? Se sim, conte-me como foram.
- b) Quando chegou à escola, como foi recebido pela direção e pela coordenação pedagógica e pelos alunos na sala de aula?
- c) Você sofreu/sofre algum tipo de desconfiança em relação a seu trabalho por parte dos alunos ou colegas de trabalho? Se sim, conte-me como foi/é.
- d) Como você vê a relação entre os professores que têm mais experiência de sala de aula com os professores iniciantes na carreira?
- e) Fale um pouco sobre a sua formação inicial no curso de licenciatura.
- f) Que relações você vê entre as experiências como docente e as vivências da formação na Universidade?
- g) Você participa das reuniões de planejamento pedagógico na escola ou na secretaria de educação? Se sim, você interage nas discussões, emitindo suas opiniões? Como os colegas experientes reagem as suas colocações?
- h) Os professores experientes costumam orientar os iniciantes com relação às questões administrativas e pedagógicas nas escolas? Como eles fazem isso?
- i) Como você avalia o contexto pedagógico da escola hoje (processo ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, avaliação e relação da escola com as famílias)? Quais são seus maiores desafios e as experiências mais exitosas na profissão docente?
- j) Conte-me como está se sentindo como professor no exercício da docência.
- k) Há mais alguma coisa que você gostaria de me contar ou acrescentar sobre sua atuação como professor/a nesse início de carreira?

APÊNDICE C

ROTEIRO ENTREVISTA – PROFESSOR/A EXPERIENTE

1. Nome fictício para o/a entrevistado/a:
2. Data da entrevista:
3. Hora do início e término da entrevista: de _____h as _____h
4. Local da entrevista:
5. Tempo de atuação como professor/a:
6. Formação:

Perguntas:

- a) Como você vê a atuação na escola dos/as professores/as que estão no início da carreira docente?
- b) Quando chegam à escola, como os professores iniciantes são recebidos pela direção, pela coordenação pedagógica, pelos professores experientes e pelos alunos na sala de aula?
- c) Que comentários você costuma ouvir na escola e na sociedade (de alunos, de pais, de gestores, de colegas professores e outras pessoas) sobre os professores novatos?
- d) Na sua escola, você costuma orientar um colega novato na profissão quanto às questões administrativas e pedagógicas? Se sim, relate algumas situações.
- e) Como você vê as relações (na sala de professores, nas reuniões, nos eventos, no deslocamento até a escola) entre os professores que têm mais experiência de sala de aula com os professores que estão iniciando na carreira?
- f) Como você vê a formação inicial de professores hoje, ou seja, a formação que acontece na Universidade?
- g) Nas reuniões (na escola e na secretaria de educação), você observa a participação dos professores iniciantes nas discussões? Como é a recepção/reação dos colegas experiente às ponderações dos iniciantes?
- h) Como você avalia o contexto pedagógico da escola hoje (processo ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, avaliação e relação da escola com as famílias)? Quais são os maiores desafios e as experiências mais exitosas na profissão docente que você observa na(s) escola(s) em que atuam?
- i) Há mais alguma coisa que você gostaria de me relatar ou acrescentar sobre a atuação dos professores que estão no início de carreira?