

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Henn Fabris, Elí; Dal'Igna, Maria Cláudia
Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial
brasileiro
Pedagogía y Saberes, núm. 39, julio-diciembre, 2013, pp. 49-59
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064830005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro*

Procesos de fabricación de la docencia innovadora en un programa de formación inicial brasileño

Manufacturing processes of the innovative teaching in a brazilian program for initial education

Elí Henn Fabris**

Maria Cláudia Dal'Igna***

* Este artigo resultou de dois textos apresentados no VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação, em outubro de 2013, em São Leopoldo/RS/Brasil (Dal'Igna; Fabris, 2013) e no II Encontro Luso Brasileiro de Trabalho Docente e Formação, em novembro de 2013, em Porto/Portugal, ambos de nossa autoria (Fabris; Dal'Igna, 2013).

** Pedagoga e doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço de correio eletrônico: fabris2000@uol.com.br

*** Pedagoga e doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço de correio eletrônico: mcdaligna@hotmail.com

Resumo

Neste artigo, são analisados os processos de fabricação da docência no programa de formação inicial brasileiro Pibid, o qual visa a promover a inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua formação. Os campos teóricos dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos em Docência oferecem ferramentas que foram utilizadas para mostrar de que formas, na governamentalidade neoliberal, algumas práticas de governo operam na fabricação de uma docência inovadora.

Palavras-chave

Docência; formação inicial; inovação; governamentalidade neoliberal.

Resumen

En este artículo, se analizan los procesos de fabricación de la docencia en el programa de formación inicial brasileño Pibid, lo cual pretende promover la inserción de estudiantes de licenciatura en el contexto de las escuelas públicas, contribuyendo para el perfeccionamiento de su formación. Los campos teóricos de los Estudios Foucaultianos y de los Estudios en Docencia ofrecen herramientas que fueron utilizadas para mostrar de que manera, en la gubernamentalidad neoliberal, algunas prácticas de gobierno operan en fabricación de una docencia innovadora.

Palabras clave

Docencia; formación inicial; innovación; gubernamentalidad neoliberal.

Abstract

In this paper, the teaching manufacture processes are analyzed in the Brazilian program for initial education known as Pibid which aims to foster the insertion of Bachelor's degree students in the context of public schools, thus contributing for the improvement of their education. The theoretical fields of Foucault's studies and the teaching studies provide tools used to show how some government practices work on the manufacture of an innovative teaching in the neoliberal governance.

Keywords

Teaching; initial education; innovation; neoliberal government.

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2013

Fecha de aprobación: 27 de octubre de 2013

A crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação, pois uma transformação que ficasse no mesmo modo de pensamento, uma transformação que só fosse uma certa maneira de melhor ajustar o pensamento à realidade das coisas não passaria de uma transformação superficial. Em compensação, a partir do momento em que começamos a não mais poder pensar nas coisas como nelas pensamos, a transformação torna-se, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e absolutamente possível (Foucault, 2010, pp.356-357).

Iniciamos este artigo apoiadas no conceito de crítica de Michel Foucault (2010) por considerarmos que assim podemos pensar de outros modos, não mais como temos pensado, e por assumirmos um compromisso político e pedagógico que nos inscreve na posição de quem também almeja a promoção de transformações. Nessas condições, a crítica é absolutamente indispensável para que possamos avançar, escapando do dilema de ser a favor ou contra. Essa crítica pode e deve colocar sempre à prova o que é pensado e dito pelos outros e o que é pensado e dito por cada um/a de nós. Também é preciso acreditar na capacidade de transformação do exercício de pensamento. As reformas não se produzem no ar. É preciso romper com a ideia de que existe a crítica “ideal” e a transformação “real”. Como nos ensina Foucault (2010), o trabalho de transformação profunda apenas pode ser feito sendo exercitado por uma crítica permanente que permite mostrar que as coisas não são naturais como cremos.

Ao assumir essa posição no (e sobre o) trabalho que desenvolvemos, submetemos a docência a um processo de crítica¹. Nosso objetivo neste artigo é analisar a formação inicial para a docência em tempos de governamentalidade neoliberal no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para isso, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, apresentamos a emergência do PIBID/Capes como um programa estratégico que mobiliza um conjunto de políticas educacionais, especialmente aquelas que se referem à formação de professores e, mais especificamente, à formação inicial. Na segunda, mostramos e problematizamos algumas das possíveis articulações entre formação docente, governamentalidade e neoliberalismo. Na terceira, analisamos a formação inicial para a docência desenvolvida no PIBID/Unisinos, procurando dar visibilidade às práticas de governo que operam na fabricação da docência na Contemporaneidade.

Formação inicial para docência no Brasil: das problemáticas à emergência do PIBID

Por que a formação inicial de professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil? Hoje, estudos e pesquisas têm mostrado que a mudança educacional depende prioritariamente dos professores e de sua formação. Mas por que a sua formação está longe de responder aos desafios impostos pelo campo de atuação na sociedade contemporânea? O desenvolvimento de algumas pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, a profissão docente e a qualidade do ensino tem sido importante para que possamos compreender melhor essa situação.

Em 2008, foi realizada uma pesquisa intitulada *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos* (Gatti et al., 2010a), a qual examinou os currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia². O objetivo foi obter um retrato da proposta formativa nas instituições de Ensino Superior. Os resultados indicam a existência de muitos problemas na formação inicial oferecida pelas instituições. A análise dos currículos mostrou que os cursos apresentam um conjunto disperso de disciplinas. A abordagem

1 Nossas reflexões partem de pesquisas que realizamos juntamente com um grupo de orientandos/as de graduação, mestrado e doutorado (Dal'Igna, 2013; Kolling, 2013; Oliveira, 2013; Neves, 2013), de nossa atuação no PIBID/Unisinos – uma como coordenadora institucional, outra como coordenadora de gestão de processos educacionais –, de nossa inserção na linha de pesquisa *Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas* e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/Unisinos/CNPq). Além disso, este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (Fabris, 2011).

2 No Brasil, diferentemente do que ocorre em alguns países, a formação em Pedagogia é realizada por cursos superiores de licenciatura. Desde a sua criação em 1939, o Curso de Pedagogia sofreu várias configurações e atualmente é responsável pela formação inicial para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), o egresso desse curso também poderá atuar “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2007, p.1).

é genérica e superficial e ainda mantém a dicotomia entre teoria e prática – não tem como prioridade “o que” e “como” ensinar, ou seja, poucas disciplinas dos cursos referem-se aos conteúdos de sala de aula. Por fim, parece haver pouca articulação com o contexto profissional em que os professores atuarão (ou atuam).

Na pesquisa chamada *A atratividade da carreira docente no Brasil* (Gatti *et al.*, 2010b), foram entrevistados mais de 1.500 estudantes concluintes do Ensino Médio para analisar as suas percepções a respeito da carreira docente. Segundo a pesquisa, os jovens reconhecem a importância da profissão e ressaltam sua admiração pela função desempenhada pelo professor, mas poucos consideram a docência uma opção profissional. Os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a desvalorização social são as principais justificativas apontadas pelos jovens para não desejarem cursar uma licenciatura e rejeitarem a carreira docente.

A pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) realizou 600 entrevistas com professores da educação básica da rede pública das principais capitais do país, com idades entre 25 e 55 anos e formados havia pelo menos um ano, para entender o que pensavam sobre a educação e como avaliavam seu nível de satisfação com a profissão docente. Os dados mostram certa insatisfação do professor com a situação de sua profissão e revelam ainda uma contradição na forma de lidar com a sua formação: a maioria dos docentes brasileiros considera ter uma boa formação inicial, mas afirma não ter preparo para atuar em sala de aula, questionando a eficácia de cursos de licenciatura. Há, segundo eles, uma dissociação entre as propostas formativas ofertadas pelas instituições de Ensino Superior e as necessidades das instituições escolares.

As conclusões dessas pesquisas permitem-nos refletir sobre os cenários da carreira docente e dos cursos de formação inicial no contexto brasileiro. Fica evidente que, para qualificar a educação básica, é preciso investir nos cursos de formação inicial. Como mencionam Gatti, Barretto e André (2011), o sistema formativo dos docentes no Brasil, nos últimos anos,

(...) volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente à distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. *Não basta titular professores em nível superior; é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de*

profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial (p. 101-102 – grifos nossos).

Neste momento, é importante fazer uma ressalva. Entendemos que a qualificação da educação básica passa necessariamente pela qualificação de formação inicial, mas não pode estar circunscrita somente a ela. É preciso refletir sobre a situação do professor no país, seus desejos e possibilidades pessoais, bem como sobre a desmotivação que a maioria dos docentes apresenta em relação à sua profissão e ao plano de carreira. Também é necessário analisar a perda de prestígio social da profissão docente e o sentimento de desvalorização daí decorrente. Por fim, é importante considerar que a valorização da profissão também depende de um investimento do poder público na qualificação da escola.

Mesmo concordando que uma conjunção de fatores deve ser considerada para a qualificação da educação básica no Brasil, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial, o que envolve refletir diretamente sobre a formação inicial desenvolvida nas instituições de Ensino Superior, em especial, as universidades. Trataremos das questões relativas à formação inicial a partir das experiências vividas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Antes disso, é preciso apresentá-lo.

O Pibid foi criado no contexto dos cenários descritos brevemente pelas pesquisas e sob essas condições de possibilidade. De modo mais específico, a criação desse programa de iniciação à docência está relacionada às novas atribuições da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³. Entre as atribuições, cabe à Capes, em parceria com o Ministério da Educação e as instituições de Ensino Superior, fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis. Pode-se dizer que o Pibid é uma

3 Em 2007, a partir da Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se a chamada “Nova Capes”, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, também passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Para maior detalhamento, ver *site* da Capes, tópico “Sobre a Capes/histórico e missão”, em: <<http://capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>.

das possibilidades de colocar em ação essa atribuição. Entre os seus objetivos, estão: incentivar a carreira do magistério; garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; elevar o padrão de qualidade da educação básica para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A primeira Chamada Pública, lançada em 2007, operacionalizou o Pibid como ação conjunta do Ministério da Educação e da Capes, tendo como objetivo “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2007, p. 1)⁴. Esse primeiro edital contemplava somente instituições federais. Em 2009, outro edital foi lançado, e, além das federais, puderam participar as instituições estaduais. Já em 2010, por meio do lançamento de mais um edital, foram contempladas também as instituições municipais e comunitárias (instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, sem fins lucrativos).

Desse modo, em 2010, por meio do Edital CAPES nº 018/2010, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) submeteu sua proposta contendo projetos de iniciação à docência e obteve aprovação. O projeto institucional intitulado *Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica* entrou em vigor na referida instituição a partir de agosto de 2010 (Unisinos, 2010). Tal projeto contemplava cinco cursos de licenciatura⁵: Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia.

A seguir, concentramo-nos em mostrar e problematizar algumas das possíveis articulações entre governamentalidade neoliberal e formação docente. Para isso, examinamos os relatórios de cinco

subprojetos do Pibid/Unisinos dos cinco cursos já referidos, elaborados entre 2010 e 2012, buscando descrever e analisar os processos de formação inicial.

Governamentalidade, neoliberalismo e formação inicial para docência

A partir das análises desenvolvidas por Foucault (2008a) no curso *Segurança, território e população* (1977-1978), foi possível identificar novas formas de reger a conduta dos indivíduos e da população, constituídas em meados do século XVIII e implementadas por meio de um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que garantem essa condução⁶.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender [...] o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008a, pp.143-144).

Utilizando o conceito de *governamentalidade*, Foucault construiu uma analítica das relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos indivíduos. Assim, operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis: *como somos governados e como*

4 Esse Programa cresce a cada ano e pode ser observado, por exemplo, pela evolução do número de bolsas concedidas: em 2009, eram 3.088 e, em 2012, 49.321. Além disso, podemos destacar a abrangência do Pibid pela sua distribuição em todo o território nacional – norte: 21 Instituições de Ensino Superior (IES), 81 Campi, 277 Subprojetos; nordeste: 44 IES, 198 Campi, 642 Subprojetos; centro-oeste: 17 IES, 83 Campi, 315 Subprojetos; sudeste: 61 IES, 166 Campi, 683 Subprojetos; sul: 52 IES, 667 Campi, 583 Subprojetos. Dados disponíveis no Portal da Capes/Pibid: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

5 Atualmente, dois editais estão em vigor na Unisinos: Edital CAPES nº 018/2010 e Edital CAPES nº 011/2012. Com isso, estão contempladas as nove licenciaturas ofertadas pela universidade, com projetos de iniciação à docência sendo desenvolvidos nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática e Pedagogia.

6 Apesar de reconhecer a multiplicidade de práticas de governo a serem examinadas, o movimento analítico de Foucault concentrou-se em duas formas particulares de governo: uma que começa a ganhar força no século XVI, a ideia de Razão de Estado; outra, relacionada ao desenvolvimento do Cristianismo e ao problema da direção das almas e das condutas, a ideia cristã de poder pastoral. Tais processos organizam-se de modo específico a partir do século XVI e levam à constituição de um fenômeno fundamental na história do Ocidente: a *governamentalização do Estado*. Para maiores detalhes, ver Foucault (2008a).

governamos a nós mesmos. Podemos, então, colocar sob suspeita as práticas às quais estamos submetidos, *o que estão fazendo de nós e o que nós estamos fazendo de nós mesmos*.

Com isso, é possível operar com o conceito de governamentalidade, como propõem Peter Miller e Nikolas Rose (2012), procurando investigar que tipos de *racionalidades* são empregados nas práticas e que conjunto de *tecnologias* é colocado em ação para a condução da conduta dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, a analítica das práticas pode ser desenvolvida em duas dimensões: uma *programática*, que diz respeito aos diversos programas de governo, e outra *tecnológica*, por meio da qual o governo é analisado como tecnologia. “As racionalidades eram estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e à programação [...] [e] as tecnologias eram ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta” (Miller e Rose, 2012, pp. 27-28).

A formação de um quadro de racionalidade foi examinada por Foucault (2008b) no curso *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). Se, no primeiro curso, *Segurança, território e população* (1977-1978), Foucault desenvolve uma história da(s) governamentalidade(s) para depois examinar a formação de uma governamentalidade política articulada à emergência de uma razão de Estado, no segundo, a governamentalidade é examinada sob uma nova perspectiva, com base nos temas do liberalismo e do neoliberalismo. Tal movimento possibilita a análise de um conjunto de práticas de governo produzidas no contexto de um quadro de racionalidade política – aquilo que podemos nomear *governamentalidade neoliberal*.

Como explica Foucault (2008b), entre os séculos XVIII e XX, a governamentalidade sofreu muitas modificações. Sem entrar em detalhes⁷, o que pretendemos destacar aqui são os efeitos produzidos pelo deslocamento de um modo de governo inventado no século XVIII – o liberalismo – para outro modo de governo, inventado no século XX – o neoliberalismo⁸.

7 Durante o curso *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b) dedica-se ao exame detalhado do liberalismo clássico e de seus desdobramentos na segunda metade do século XX: o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) – representado pelos teóricos das Escolas de Frankfurt e de Friburgo; o neoliberalismo americano (anarcoliberalismo) – representado pelos teóricos da Escola de Chicago. Para discussões detalhadas sobre a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, ver Foucault (2008b).

8 Como explica Veiga-Neto (2010), na esteira de Foucault, “pode-se entender o liberalismo e o neoliberalismo como formas de vida da Modernidade e da Contemporaneidade,

As principais modificações que aqui nos interessam são: (1) o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado — livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre-troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência — *lógica da empresa*; (2) há um deslocamento na compreensão do *Homo oeconomicus*. Enquanto no liberalismo ele era entendido como *um parceiro da troca*, no contexto neoliberal, ele deve tornar-se um empreendedor — *empresário de si mesmo*; (3) por fim, destacamos a mudança ocorrida na compreensão dos fenômenos sociais. Para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado — todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica.

Pouco a pouco, o neoliberalismo imprimirá outros significados, que nos permitem examinar a organização social de outra forma. Referimo-nos aqui, principalmente, a uma forma de governo que reconfigurou os fluxos de vida. Trata-se do deslocamento de uma governamentalidade centrada na liberdade de mercado para uma governamentalidade centrada na concorrência.

Como nos mostra Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal, sobretudo aquela constituída a partir do neoliberalismo americano, compreende que a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros. As regras do jogo são formuladas pelo Estado com o objetivo de criar condições para que um maior número de pessoas possa continuar a jogar. A existência de condições de concorrência é fundamental para que esse jogo possa funcionar; por isso, torna-se necessário capitalizar os indivíduos, fazendo com que cada um administre sua vida (indivíduo) em benefício da sociedade (coletivo).

A partir dessa discussão, pode-se dizer que a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma *economia de governo* – como se podem obter *maiores resultados com esforços mínimos*, como se *pode governar menos para governar mais* (Foucault, 2008a).

É sob esse quadro de racionalidade – governamentalidade neoliberal – que a docência é produzida. Afirmar isso significa compreender que a docência não preexiste a si mesma. Suas formas, seus contornos,

respectivamente. Isso não significa dizer que estejamos diante de uma substituição em que uma forma de vida agora esteja dando lugar para outra. Na verdade, há uma mudança de ênfases e a invenção de novos dispositivos, novas práticas, novos objetivos, novas regulações” (p. 6).

seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações. Portanto, não se pode falar qualquer coisa sem situar o quadro de racionalidade que permite abordar o objeto de uma determinada maneira. É preciso mostrar como determinadas racionalidades produzem um modo de ver as coisas, uma maneira de entender a formação inicial para a docência na Contemporaneidade.

Analisando os relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia) elaborados entre 2010 e 2012, podemos identificar alguns dos efeitos dessa racionalidade neoliberal. Há um item no relatório, chamado “Atividades desenvolvidas e resultados alcançados”, que apresenta a seguinte tabela a ser preenchida:

| Indicador da atividade | Objetivo da atividade | Descrição sucinta da atividade | Resultados alcançados |
|------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
|------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Após o preenchimento da tabela, é preciso relacionar cada atividade desenvolvida à descrição detalhada da produção educacional gerada, os chamados *produtos*, conforme orientações do próprio relatório.

5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

Obs. 1: As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.

Obs. 2: Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizados no website da IES. O link deve ser informado no campo apropriado.

Obs. 3: O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.

Obs. 4: Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente.

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Cada produto deve ser enquadrado em uma das categorias previamente definidas, conforme itens abaixo:

- 5.1 Produções didático-pedagógicas
- 5.2 Produções bibliográficas
- 5.3 Produções artístico-culturais
- 5.4 Produções desportivas e lúdicas
- 5.5 Produções técnicas, manutenção de infraestrutura e outras

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Por meio dessas informações contidas no relatório de atividades, é possível percebermos a importância

que o documento dá ao detalhamento das atividades desenvolvidas, dos resultados alcançados e dos produtos educacionais gerados.

A pesquisa desenvolvida por Stephen Ball (2010) evidencia os efeitos das políticas educacionais (regulação) sobre a docência e os desempenhos de cada um/a. Ao analisar a performatividade como uma tecnologia, como um modo de regulação do desempenho, Ball mostra que, “dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (p. 51) (grifos do autor).

Ball (2010) permite-nos identificar um fluxo de performatividade que se constitui na Contemporaneidade e funciona como um mecanismo de avaliação contínuo dos desempenhos. Nas palavras de Ball (2010, p. 39):

A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados [...]. Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como *Estamos fazendo o suficiente?*; *Estamos fazendo a coisa certa?*; *Nosso desempenho será satisfatório?* (grifos do autor).

Assim, pode-se afirmar que a elaboração de relatórios é uma das técnicas que colocam em ação a avaliação contínua dos desempenhos. Esse modo de regulação torna-nos continuamente responsáveis, pois a qualquer momento podemos ser julgados por aquilo que fazemos, pelo modo como fazemos, pela frequência de nossas ações e por aquilo que deixamos de fazer.

Considerando essa ideia, também podemos afirmar que, na Contemporaneidade, a regulação das condutas está, cada vez mais, relacionada com uma *cultura empreendedora*. Os/As docentes são cada vez mais regulados/as em função de seus desempenhos. Eles/Elas devem tornar-se *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento*.

O Estado governamentalizado transforma todos em parceiros responsáveis por um mesmo objetivo – no caso do Pibid, formar futuros/as professores/as capazes de evitar riscos sociais, como a reprovação e a evasão, e de garantir o aumento de índices educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁹.

Examinando a estrutura dos relatórios, procuramos mostrar até aqui como governamentalidade e neoliberalismo se articulam e engendram novas formas de intensificação e controle da formação inicial para a docência. A seguir, fazemos uma análise mais detalhada do conteúdo dos relatórios: as práticas de iniciação à docência descritas e avaliadas.

Iniciação à docência: o culto ao novo?

Fazendo [como ministrante] oficina, a gente não aprende a dar aulas.

[Eu quero] aprender a inovar ainda mais ao “dar aula” e “passar conteúdos”.

Iniciamos a discussão aqui com duas epígrafes. Na primeira, uma aluna de um curso de licenciatura, participante do Pibid, explica como entende que se aprende ou não a “dar aulas”, referindo-se ao trabalho docente. Essa aluna mostra-nos que, ao atuar como ministrante de oficinas oferecidas aos/às alunos/as da educação básica, ela não aprendia a ser professora. Era somente em sala de aula, atuando como professora, que isso poderia ocorrer. A segunda epígrafe apresenta a fala de um aluno de outro curso de licenciatura e participante do Pibid que nos diz que deseja aprender a inovar na docência por meio desse Programa. Nenhum dos alunos possui experiência docente, e ambos estão aprendendo sobre a profissão

por meio das práticas de iniciação à docência realizadas no contexto do Programa.

O que essas falas nos incitam a pensar? Onde e como aprendemos a ser professores/as? Onde e como aprendemos sobre docência? O que entendemos por docência? Por que a inovação parece tão desejada? Há algo mais além daquilo que ensinamos em nossas universidades para futuros/as docentes? O que é esse mais que nos faz aprender um saber-conhecer, um saber-fazer, um saber-ser sobre a docência?

A inovação também é citada como um ingrediente fundamental na docência, mas como se produz esse imperativo da inovação na Contemporaneidade? Como um Programa de Iniciação à Docência participa da produção desse imperativo por meio das práticas que coloca em ação?

O ensino e a aprendizagem sobre esse ofício, trabalho, profissão, arte, constituem-se como um complexo processo, nem sempre captado nas suas singularidades, mas aceito como uma verdade sobre ser professor, sobre como deve ser a docência (inovadora?), naturalizada na cultura educacional como se estivesse desde sempre aí.

Para o exercício analítico que empreendemos a seguir, queremos retomar uma das epígrafes do texto. Quando a aluna, em uma atividade de formação, diz “*Fazendo [como ministrante] oficina, a gente não aprende a dar aulas*”, ela nos faz refletir sobre a concepção de iniciação à docência desenvolvida nos diferentes espaços de desenvolvimento do Pibid/Unisinos e nos demais Pibids do Brasil. Quais são as práticas que ensinariam a ser professora/a em um Programa de Iniciação à Docência? Que tipo de docência estaria sendo produzida por essas práticas?

É importante referir que a Capes não apresenta explicitamente uma definição de iniciação à docência, mas, ao analisarem-se os objetivos, as metodologias presentes nos documentos legais, percebe-se o que ela entende por iniciação à docência e quais as ênfases sugeridas. Quando uma de nós, juntamente com outra colega, analisou o Pibid como Programa que integra um conjunto de políticas públicas para a formação inicial, foi possível identificar, ainda que de modo mais incipiente, alguns deslocamentos e novos sentidos atribuídos à docência. Em um dos trabalhos, foram examinados os *blogs* produzidos pelos/as bolsistas participantes do Pibid de duas universidades comunitárias que foram aprovadas no Edital aberto em 2010 (Oliveira e Fabris, 2011). No outro, foram analisados os processos de formação inicial e suas implicações na produção da docência contemporânea, durante os anos de 2010 e 2011, buscando responder as perguntas “o que aprendem sobre a docência esses atores

9 Uma de nós, em outra pesquisa, examinou a *parceria família-escola*, procurando mostrar como, na Contemporaneidade, vemos se desenharem outras (novas) questões centrais para a análise da relação família-escola. No contexto da governamentalidade neoliberal, a relação família-escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos. A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças – diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras incumbências. Para ampliar a discussão sobre isso, ver Maria Cláudia Dal’Igna (2011).

institucionais?” e “em que lógica governamental estão ancoradas tais aprendizagens?” (Fabris e Oliveira, 2012, p.01). Tais análises permitiram identificar uma ênfase em práticas docentes narradas como “diferentes” das ditas “tradicionais”. As conclusões foram assim sistematizadas pelas autoras: “no primeiro grupo, vemos a mobilização da escola e das licenciaturas; no segundo grupo, aparece a parceria [entre escola e universidade]; no terceiro, [...] é a vez

da inovação como potência da universidade” (Fabris e Oliveira, 2012, p. 10).

Após a análise dos relatórios de atividades, é possível aprofundar os resultados parciais encontrados em estudos anteriores e problematizar com maior ênfase o que vamos chamar aqui de *imperativo da inovação pedagógica*. Vejamos alguns trechos:

Para este mês a atividade de destaque foi o “**festival de foguetes**” ocorrido na escola, onde alunos de cinco turmas apresentaram seus foguetes em um campo cedido à escola. O trabalho teve alunos bastante entusiasmados, pois até o **jornal da região esteve presente** e divulgou o evento. A **criatividade** dos alunos foi o principal ponto positivo do evento.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Física, setembro de 2012.

Atividades: **Visita orientada** no Zoológico. **Trilhas Interpretativas** no Vale da Ferradura.
Local: Gramado Zoo – Gramado e Vale da Ferradura e Parque do Caracol
Visita Técnica realizada em 11/01/2012 manhã e tarde.

Relatório Pibid/Unisinos/Ciências Biológicas, janeiro de 2012.

Tipo do produto: Banca de livros

a) Descrição do produto gerado:

Percebeu-se que **a biblioteca do colégio não atendia à necessidade dos alunos** por falta de funcionários, portanto, utilizando uma pequena estante que estava abandonada, expusemos as obras literárias que foram compradas com a verba do PDE no saguão da escola. Dessa forma, em todos os turnos em que o grupo do Pibid se encontrava na instituição de ensino, era responsável por algumas atividades como: **expor os livros, anotar e controlar os livros que eram retirados e devolvidos, bem como retirar a banca e guardar os exemplares no final do dia**, contribuindo para estimular o hábito da leitura.

Fonte: Pibid/Unisinos/Letras, novembro de 2012.

As bolsistas realizaram vários encontros no contraturno com os alunos participantes desse projeto, instruindo-os para a produção do jornal.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Letras, outubro de 2012.

Jogos de tabuleiro confeccionados pelos bolsistas e disponibilizados aos alunos no **intervalo escolar**. O projeto “**Recreios Estratégicos**”.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Matemática, março a junho de 2012.

Como atividade relevante do mês de outubro destaco minha participação na Feira do Livro através da qual pude perceber **a aprendizagem fora da sala de aula**. Ao organizar o espaço Pibid dentro da Feira, auxiliar na construção de cartazes e marcadores de livros com o tema da autora Gláucia de Souza e principalmente ao **ministrar as oficinas de leitura, fantoches, modelagem, pinturas**, aprendi e conheci muito sobre a realidade da escola em que atuo.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Pedagogia, novembro de 2012.

Oficinas, monitorias, visitas técnicas, atividades na biblioteca, atividades em laboratórios, apoio a projetos no contraturno ou no recreio escolar são práticas de iniciação à docência citadas com frequência nos relatórios de atividades. Também são citadas

as práticas em sala de aula, mas com menor ênfase; quando mencionadas, percebe-se que não há uma vinculação sistemática do/a aluno/a de iniciação à docência a um plano de trabalho que ressalte as aprendizagens sobre a docência, as aprendizagens

sobre planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo.

Porém, o que queremos destacar aqui é a ênfase atribuída às práticas realizadas “fora da sala de aula”. Nossa hipótese é a de que tais práticas docentes também são produzidas pelo quadro de racionalidade analisado anteriormente. A articulação entre docência e inovação tem uma longa história no campo educacional, ou seja, não é um debate novo no campo.

No Brasil, pelo menos desde o Movimento Escolanovista, pode-se observar uma crítica às pedagogias disciplinares e às pedagogias corretivas, ditas tradicionais. Na Escola Nova, muitas condições de possibilidade asseguravam a justificativa para tal investimento em uma escola ativa e democrática que colocasse o/a aluno/a no centro da ação educativa. Portanto, não se trata aqui de colocar em xeque as contribuições do Movimento Escolanovista. O que queremos afirmar é que a articulação entre docência e inovação vem sendo construída por meio de momentos históricos distintos, nos quais se atribuem diferentes significados a essa articulação. Nessa perspectiva, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Karyne Coutinho e Luis Henrique Sommer (2011) sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro: “um dos principais centros receptores e irradiadores do ideário escolanovista, esteve envolvido com os novos modos de se pensar e efetivar a formação de professores no Brasil [...] construindo-o e intensificando-o como arte de governar também as ações docentes” (2011, p. 89).

Também é importante para o nosso argumento citar o estudo de Júlia Varela (2002), que examina o aparecimento das pedagogias psicológicas, tão presentes na escola brasileira e anunciadas como uma ruptura em relação às pedagogias tradicionais. Em seu estudo, a autora analisa, ainda, a relação entre as pedagogias psicológicas e o neoliberalismo.

[...] Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e “automonitorizadas” – capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar (p. 102).

Se, com as pedagogias psicológicas, se produz um tipo de sujeito, pode-se perguntar que outros deslocamentos podemos observar na Contemporaneidade. Se a articulação entre docência e inovação não é nova no

campo educacional, qual seria, então, a especificidade desse contexto em que vivemos?

Observando-se os relatórios de atividades aqui examinados, pode-se afirmar que estamos presenciando mais um deslocamento, *das pedagogias psicológicas para as pedagogias inovadoras*, no auge dos tempos de governamentalidade neoliberal. Reiteramos algo que já foi explicado anteriormente. Ao falarmos em deslocamentos, não estamos nos referindo a um avanço nem a uma substituição, porque a docência é constituída por diferentes pedagogias e suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação.

Isso nos permite argumentar também que o Pi-bid pode estar contribuindo para produzir sentidos para a docência neste tempo. Trata-se de investir na condução da conduta para produzir uma *docência inovadora*, um/a docente que precisa tornar-se *empreendedor/a de si mesmo/a* – o sujeito da sociedade contemporânea que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor.

A produção de uma *docência inovadora* na Contemporaneidade tem sido abordada por pesquisas como a de Roberto Dias da Silva (2011), a qual examina uma economia de poder que busca fabricar uma perspectiva inovadora para a docência no Ensino Médio na atualidade.

O estudo de Isleide Fontenelle (2012) também contribui para a problematização de um discurso da inovação.

O culto ao novo aparece frequentemente sob a forma do discurso em torno da importância da criatividade e inovação, termos que não pertencem exclusivamente à área da gestão. A criatividade, que vem do latim *creare* – criar, inventar –, é foco de atenção das Ciências Humanas e Sociais, em especial da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, bem como da Administração. A inovação também pode ser compreendida como o ato de criar, inventar ou renovar, fazer algo existente de maneira nova, diferente da usual. Aplicada no contexto organizacional, a inovação está atrelada à concepção de utilidade – é criatividade posta em prática – e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações (p. 101).

A análise dessa docência inovadora permite-nos examinar a relação entre docência e inovação para afirmar que, em tempos de governamentalidade neoliberal, se investe na fabricação de um tipo de docência que deve envolver criatividade e inovação. Podemos ressaltar, ainda, a importância de analisarmos

a articulação entre as transformações do mundo do trabalho e o trabalho docente hoje.

Se hoje todos clamam por inovação – reacionários e progressistas, liberais e neoliberais –, será que estão falando a mesma coisa? No mínimo, temos que radicalizar a crítica e conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente porque essa é a opção transformadora e quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer.

Retomando a argumentação desenvolvida neste artigo, podemos concluir dizendo que a análise realizada nos permitiu mostrar e problematizar algumas das possíveis articulações entre formação inicial, governamentalidade e neoliberalismo por meio do exame dos relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos. Com isso, procuramos dar visibilidade às práticas de governo que operam na fabricação da docência na Contemporaneidade. Esse exercício mostra que há elementos que podem ser desdobrados e outros que podem ser aprofundados em nossos estudos e pesquisas sobre a iniciação à docência na formação inicial, em que a universidade se apresenta como lócus privilegiado de investimento no capital humano e na busca pela inovação.

Referências

- Ball, S.J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade* 35(2), 37-55.
- Brasil (2007). Edital MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.
- Brasil (2009). Edital CAPES/DEB nº 02/2009. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 25 de setembro. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.
- Brasil (2010). Edital CAPES nº 018/2010. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 13 de abril. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.
- Brasil (2011). Edital CAPES nº 001/2011. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 03 de janeiro. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.
- Brasil (2012). Edital CAPES nº 011/2012. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 20 de março. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.
- Brasil (2006). Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.
- Coutinho, K. e Sommer, L.H. (2011). Discursos sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem Fronteiras* 11(1), 86-103. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- Dal'Igna, M.C. (2011). *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Dal'Igna, M.C. (2013). *Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga* (2013-2015). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Dal'Igna, M.C. y Fabris, E.H. (2013). Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: processo em avaliação. Em: VIII do Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. [Texto completo]. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
- Fabris, E.H. (2011). *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea* (2012-2014). [Projeto de Pesquisa]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Fabris, E. H. e Oliveira, S. (2012). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNISINOS: as aprendizagens sobre a docência na relação Universidade-Escola. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência*. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto: CIIIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. II, p. 682-698. [Texto completo].
- Fabris, E.H. e Dal'Igna, M.C. (2013). Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação. Em: II Encontro Luso Brasileiro de Trabalho Docente e Formação. Porto/Portugal: Universidade do Porto.
- Fontenelle, I. (2012). A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *RAE* 52(1), 100-108.

- Foucault, M. (2008a). *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). É importante pensar? Em: M. Foucault. *Ditos & Escritos VI. Repensar a política* (pp. 354-358). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gatti, B. et al. (2010a). Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Em: Fundação Victor Civita (org.). *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007-2009) (pp. 95-136). São Paulo: FVC.
- Gatti, B. et al. (2010b). A atratividade da carreira docente no Brasil. Em: Fundação Victor Civita (org.). *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007-2009) (pp. 139-209). São Paulo: FVC.
- Gatti, B.; Barretto, E.S. de Sá y André, M.E.D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.
- Instituto Paulo Montenegro (2010). Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. Em: Fundação Victor Civita (org.). *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007-2009) (pp. 17-61). São Paulo: FVC.
- Kolling, T. (2013). *Iniciação à docência na Pedagogia: análise a partir da experiência de uma escola municipal de São Leopoldo/RS*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS.
- Miller, P. e Rose, N. (2012). *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus.
- Neves, A.R. (2013). *Como se constitui um Programa de Iniciação à Docência: o olhar da coordenação do Pibid/Unisinos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS.
- Oliveira, S. (2013). *Uma análise do Programa Pibid/Unisinos/Capes: subprojeto do curso de Pedagogia*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo/RS.
- Oliveira, S. e Fabris, E.H. (2011). Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPEs. Em: L. Graziotin et al. (orgs.). *Profissão Docente: há futuro para esse ofício?* (pp. 542-543). Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos. São Leopoldo: Unisinos.
- Silva, R.R.D. (2011). A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma análise de governo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Unisinos (2010). Projeto Institucional. *Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica*. [Documento institucional não-publicado]. São Leopoldo: Unisinos.
- Varela, J. (2002). Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. Em: M. Costa (org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo* (pp. 73-106). 3a. ed. São Paulo: Cortez.
- Veiga-Neto, A. (2010). Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. Em: XI Simpósio Internacional IHU – O (des)governo biopolítico da vida humana. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.



Ilustrador: Charlie Christian