
UMA ANALÍTICA DO
GOVERNAMENTO PRESENTE
NOS DISCURSOS DE
PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO

Rodrigo Saballa de Carvalho¹

Penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram [e nos ensinam] a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases, para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou 'sobre' aqueles com os quais trabalhamos. (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

Desconfiar dos discursos que nos constituem enquanto pedagogos de determinado tipo – críticos, cognitivistas e afetivos – representa o desafio proposto por este artigo. A partir da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação e das contribuições dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, entre outros autores que trabalham em uma perspectiva pós-estruturalista, objetiva-se problematizar os discursos implicados na formação do pedagogo contemporâneo e em seu correlato governmento. Pedagogo contemporâneo, entendido segundo a homologação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), como o profissional habilitado a atender a educação de crianças de zero a dez anos, a educação de jovens e adultos, o ensino médio na modalidade normal, a gestão escolar e cursos técnicos na área educacional.

Para a produção dos dados da pesquisa, foi ministrado um curso de extensão na área de Educação Infantil com duração de vinte horas,

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul; líder do Grupo de Pesquisas em Educação, Culturas e Políticas Contemporâneas. E-mail: rodrigo.carvalho@uffs.com.br.

Recebido em março de 2015.

que contou com a participação de vinte e cinco acadêmicas em fase de conclusão do Curso de Pedagogia. Durante a realização do curso, foram propostas atividades envolvendo a escrita de narrativas, tendo em vista a discussão das práticas implicadas no processo formativo vivenciado pelas acadêmicas participantes e os modos como elas percebiam o exercício da docência. Através da análise dos discursos decorrentes das produções escritas das participantes da pesquisa, foram evidenciadas produtivas estratégias de governamento que operam na constituição delas como futuras pedagogas.

Desse modo, serão utilizados os conceitos de discurso e governamento enquanto ferramentas analíticas, destacando os jogos de verdade presentes nos discursos das acadêmicas participantes. Por essa razão, torna-se importante esclarecer que o conceito de discurso será entendido como um dispositivo estratégico de relações de poder. O discurso é um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. O discurso, conforme Foucault (2007), é histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Assim, os discursos produzidos pelas participantes da pesquisa são vistos como práticas organizadoras da realidade que estabelecem hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. Tal articulação possibilita afirmar que os discursos produzidos na pesquisa formam sistematicamente os sujeitos e os objetos dos quais tratam, já que eles estão inscritos em formas regulamentadas de poder e estão sujeitos a múltiplas coerções.

Essa noção de discurso rompe com os sentidos comumente utilizados na linguística (nos métodos interpretativos) e nas análises fenomenológicas, nas quais se destaca uma dicotomia entre os fenômenos da língua social e da fala individual, uma vez que o discurso é entendido por tais campos apenas como realização da fala de um sujeito produtor de significados. Essas perspectivas procuram deduzir do discurso algo que supostamente se refere ao sujeito falante, buscando reencontrar suas “verdadeiras” intencionalidades.

Por outro lado, na contramão de tais análises, a perspectiva foucaultiana analisa as diferentes maneiras pelas quais os discursos cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos, nos quais

o poder se encontra implicado e pelo qual funciona. Assim, é importante salientar que os discursos serão entendidos no decorrer das análises apresentadas como monumentos, nos quais se opera sobre sua superfície enquanto textos. Conforme afirma Palamidessi (1996, p. 193), em suas análises a respeito da produção do professor construtivista nos discursos curriculares argentinos:

[...] o discurso é uma prática modelizadora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o visível e o dizível. Não é o reflexo puro de uma realidade exterior que a determinaria mecanicamente; é, a partir de tal perspectiva, uma categoria constituída e constituinte. Constituída, porque é uma prática mediadora de práticas não discursivas; constituinte, porque o discurso é a instância, o espaço que torna possível a construção e emergência de significações e sentidos.

É possível depreender que não se procura um suposto e sempre problemático significado que estaria subjacente à própria materialidade dos discursos. Os discursos proferidos pelas acadêmicas têm sentido somente a partir de sua exterioridade, e não a partir da lógica interna de seus enunciados.

Por essa razão, não se terá a pretensão de tentar extrair dos textos o que exatamente as participantes da pesquisa querem dizer, mas de procurar estabelecer sempre a relação entre os enunciados e aquilo que eles descrevem. Será interrogada a linguagem, o que efetivamente foi dito sobre determinado aspecto em relação ao exercício da docência, sem a intencionalidade de fazer interpretações reveladoras que supostamente contribuirão para “conscientizar” os indivíduos. O intento é evidenciar os modos como são constituídos os discursos, tendo em vista a problematização destes e a experimentação de outras formas de compreensão da docência.

Nesse sentido, também é importante esclarecer o conceito de *governamento*. *Governamento* é entendido como *conduta da conduta*, ou seja, como qualquer modo mais ou menos calculado de direcionamento dos comportamentos ou das ações. O termo *conduta*, conforme Foucault (2008, p. 255), se refere a “atividade que consiste em conduzir, e também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida” e também como se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de condução.

Para o filósofo, a noção de conduta, com o campo que ela abarca, foi sem dúvida um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental. Assim, o termo conduta, nesse sentido, além de se referir aos comportamentos e às ações, também se relaciona às noções morais de autogestão e de autorregulação – as práticas de si.

Aproximando tais colocações da pesquisa realizada, pode-se dizer que as acadêmicas se autorregulam a partir dos modos como concebem o exercício da docência. Porém, essa autorregulação não opera somente de acordo com os interesses delas, pois, muitas vezes, elas estão envolvidas diretamente com as relações pelas quais são capturadas e produzidas.

A partir dos significados de conduta apresentados e das discussões desenvolvidas, pode-se dizer que o governo se refere a qualquer tentativa deliberada de conduzir aspectos dos comportamentos dos indivíduos. Tal condução ocorre a partir de normas particulares que se operacionalizam por práticas desenvolvidas por uma multiplicidade de autoridades e de agências, que procuram, através do emprego de uma variedade de técnicas e saberes, exercer o governo por meio de escolhas, desejos, aspirações e identificações.

Portanto, o governo não se caracteriza pelas ações de um sujeito político ou de operações desenvolvidas por mecanismos burocráticos, mas pela unificação de estratégias produtivas que têm o intuito de atingir fins políticos, *conduzindo a todos os indivíduos*, através de um processo que, ao mesmo tempo, individualiza, totaliza e normaliza. Essas estratégias podem ser descritas pela ação calculada sobre as forças dos indivíduos, das atividades exercidas e das relações que constituem a população. Observa-se, desse modo, que a questão em pauta não é da ordem da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados, mas da produção de cidadãos intervenientes nos jogos e nas relações de poder, os quais supostamente vivenciam mais autonomia e liberdade.

O dito por Veiga-Neto (2000, p. 186) corrobora tais argumentos ao afirmar, entre outros aspectos, que o bom governo é aquele que governa de modo econômico, “procurando obter maiores resultados com mínimo esforço tanto no que se refere às questões monetárias e financeiras, como também em relação ao tempo, aos afetos, ao prazer e a felicidade”. Em suma, o governo depende do conhecimento e

da produção de verdades que personificam o que será governado, tornando tal prática pensável e calculável.

Assim, o conceito de governo será entendido no âmbito das análises enquanto um produtivo conjunto de práticas estratégicas e abertas que indicam as formas pelas quais se podem *conduzir as condutas de si e dos outros*, através de um jogo ininterrupto – que seduz e regula, suscitando apetites e desejos. Mediante os discursos enunciados na pesquisa, é visível o governo operado sobre as acadêmicas em formação.

Portanto, para abordar o processo de formação das pedagogas e seu correlato governo, será realizada uma análise do discurso, que tem o intuito de evidenciar que os modos pelos quais as acadêmicas narram e atribuem sentido ao processo de formação encontram-se implicados em um conjunto de práticas de governo, a partir de concepções semelhantes, que são entendidas enquanto preceitos a serem defendidos na atuação profissional. Tais preceitos podem ser elencados do seguinte modo: ser exemplar, ser crítica e transformadora da realidade, atender aos interesses e às necessidades das crianças e ser afetiva.

Esses preceitos foram enunciados de modo recorrente nos escritos das participantes e, por esse motivo, tornaram-se unidades para a realização das análises que serão apresentadas no decorrer do artigo. Em relação ao modo de organização do texto, é importante ressaltar que as unidades de análise, embora possuam tônicas diferenciadas e sejam abordadas separadamente, não aparecem nos enunciados das acadêmicas de forma isolada. Isso posto, na próxima seção serão discutidos os discursos que apresentam o exemplo e a dedicação como condições indispensáveis para a atuação docente.

EXEMPLO E DEDICAÇÃO: O RESTO SE APRENDE COM A PRÁTICA

O meu desejo é o de ser uma professora exemplar. Através de meu exemplo, pretendo contagiar os estudantes e a comunidade escolar. Posso dizer que procuro sempre me afastar de maus exemplos de docência. Existem muitas profissionais que não têm responsabilidade com a docência, que não pensam nos alunos, que faltam ao trabalho, que não se envolvem com as atividades escolares, que não se preocupam com a profissão e que não desenvolvem nenhum tipo de atividade relacionada ao trabalho quando estão em casa.

Eu acredito que tais profissionais não são dignas de serem chamadas de professoras, pois denigrem completamente a nossa futura profissão (A1)¹.

Eu sei quais exemplos de atuação docente devem ser seguidos e quais devem ser evitados para que não me torne mais uma professora entre as centenas que são formadas todos os semestres. Não adianta ser somente mais uma professora, é importante ser uma profissional que seja a inspiração do trabalho dos colegas. Uma professora que enfrente os desafios cotidianos e que jamais desista de reinventar a sua prática. Para ter um diferencial enquanto professora, é preciso dedicar-se ao planejamento, estar sempre junto aos alunos, auxiliando-os na superação de suas dificuldades, ter uma escuta atenta e ser uma profissional dedicada. No magistério, falta muita dedicação por parte dos professores – esse é um dos motivos pelos quais não temos bons resultados em relação ao aprendizado das crianças. A dedicação da professora é fundamental para que ela obtenha o reconhecimento de seus pares e o sucesso em seu trabalho (A16).

Em minha experiência como professora estagiária na Educação Infantil, percebi o quanto é importante sermos dedicadas ao trabalho em sala de aula. A recompensa pela dedicação do professor ocorre na sala de aula, quando percebemos o entusiasmo e a alegria das crianças com as propostas que estão sendo apresentadas para o grupo. Quando observo práticas de professoras, sempre busco me espelhar nos bons exemplos, pois sei que sempre existe a possibilidade de realizar um trabalho diferenciado, no qual todas as crianças estejam engajadas e tenham interesse (A10).

Estou quase me formando e posso dizer que não tenho bons exemplos de professores. Que tipo de professor está sendo formado na Universidade? Um professor que finge que ensina? É horrível essa situação, mas muitos professores falam de uma teoria e não fazem com que ela se realize na sala de aula. Esses professores jamais podem ser tomados como exemplos do que devemos fazer quando estivermos trabalhando, pois eles agem o tempo inteiro com incoerência. Eu me empenharei ao máximo para que meu exemplo enquanto professora seja seguido, para que minhas práticas sejam utilizadas em outras salas de aula e para que, acima de tudo, eu possa contribuir com a melhoria da educação em nosso país (A25).

Evidenciam-se, nos registros, os modos como as acadêmicas enfatizam o exemplo e a dedicação docente como fatores imprescindíveis

para a realização de uma prática profissional qualificada e reconhecida. Exemplo e dedicação emergem como regularidades nos discursos, sendo entendidos como referência na definição de um modelo de docência. Em relação a tal observação, Alliaud (2009, p. 51) destaca que, nos escritos de professores em formação, geralmente, estes se referem a “marcas, traços, exemplos para serem seguidos ou não, modelos e contramodelos, como elementos de um amplo repertório de experiências que foram vivenciadas durante a longa estadia que tiveram enquanto alunos nas escolas”.

Em relação aos discursos apresentados, faço uma consideração analítica. A consideração refere-se ao modo como são lidos, descritos e posicionados os professores – a partir de um binarismo entre o bom e o mau professor.

As acadêmicas descrevem-se como personagens marcantes, exemplos de afeto, dedicação, abnegação e atenção aos alunos, construindo uma imagem que se contrapõe diretamente ao que seria o “modelo” de uma professora tradicional. Pode-se depreender, a partir de tais colocações, segundo Garcia (2002b, p. 162), que a pedagogia e sua aprendizagem para a docência “implica um modelo ideal de professor que funciona, ao mesmo tempo, como aspiração e critério de juízo para o seu modo de ser e de agir”.

Por tal razão, é possível afirmar que as acadêmicas aprendem a se verem e a se narrarem (a si mesmas e aos outros) em função de critérios normativos próprios da pedagogia na qual estão sendo introduzidas no processo de formação. Dessa forma, elas aprendem a pensar e a argumentar de um modo basicamente moral, que apresenta uma concepção de educação constituída em relação com uma ideia do social, do político, do cultural e do pessoal com fortes componentes valorativos, na qual existe uma evidente marca da intensificação do trabalho docente.

Também é importante destacar que, nos discursos transcritos, se define um modelo de professor a partir do que deve ou não ser tomado como exemplo a ser seguido no exercício da profissão, reforçando uma característica marcante da pedagogia, que é o seu forte acento moral. O acento moral da pedagogia também poderá ser evidenciado na próxima seção, em que é discutida a crítica, a reflexão e a ação como elementos para uma suposta transformação da realidade.

CRÍTICA, REFLEXÃO E AÇÃO: ELEMENTOS PARA TRANSFORMAR A REALIDADE

Crítica, reflexão e ação são fatores indispensáveis para o exercício de uma prática docente transformadora da realidade. Não basta reclamar das condições estruturais da escola. É preciso enfrentar o desafio de tornar a escola um espaço acolhedor, no qual alunos, pais e professores possam trabalhar juntos, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. Por essa razão, acredito na importância de transformarmos a realidade escolar a partir da prática docente. É nisso que eu acredito. Acredito que o professor, através de seu trabalho, pode contribuir com mudanças efetivas no âmbito social (A03).

Sou uma professora idealista. Essa é uma verdade que carrego comigo. Eu reconheço o meu compromisso político e social. Sei da importância que tenho enquanto professora. Transformar a realidade escolar a partir da conscientização de um número cada vez maior de crianças e pais é o meu principal desafio. Ensinar com igualdade de condições. Acreditar que todos podem aprender independentemente das condições adversas que assolam as classes populares é algo que reconheço enquanto princípio mais importante de minha futura profissão (A12).

Gosto de estar com as crianças em sala de aula. Também gosto de dialogar com os pais e colegas, mostrando a eles o quanto é possível transformar a realidade escolar. Acredito que a troca de saberes produz um referencial positivo de vida cidadã e de consciência política e humanitária nos sujeitos com quem compartilho aprendizados e saberes específicos de conteúdos e de vida. Nessas trocas e no cotidiano, sinto-me feliz em aprender muito com as crianças e me reinventar a cada prática (A02).

Eu escolhi ser uma professora, uma pedagoga, uma educadora e, conseqüentemente, uma batalhadora. Enquanto milhares de universitários almejam apenas as posições sociais conferidas por suas futuras profissões, eu escolhi a nobreza de fazer a diferença na vida de muitos, transformando a realidade dos que estão comigo, ano após ano (A05).

Luta, compromisso político, batalha, crítica, transformação da realidade, idealismo, utopia, mediação, mundo melhor, conquistas, fu-

turo, esperança, tendo em vista a transformação da escola e da sociedade através da educação: palavras que expressam um desejo de “libertação”, “autonomia” e “conscientização” dos indivíduos por meio de uma prática educativa supostamente libertadora e emancipadora.

Essas palavras expressam o desejo das acadêmicas participantes da pesquisa em assumirem o papel de intelectuais universais de esquerda, aquelas que, conforme destaca Garcia (2002a, p. 145), são “portadoras de valores universais, como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação” e que têm a difícil e desafiadora tarefa de guiar as consciências através da revelação de seus erros e ilusões. Essas palavras expressam a crença (muito próxima de um sentido religioso) de que os professores são os responsáveis pela transformação social através da educação. Tais modos de narrar a profissão contribuem indevidamente para a produção de regimes de verdade a respeito da prática docente. Essas palavras, conforme Nóvoa (1999, p. 13), compõem uma ampla rede discursiva a respeito dos *deveres* do professor enquanto profissional que *deve* estar preparado para atender a *todas* as demandas educativas contemporâneas, “já que é [sempre] para os docentes que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas sociais”.

O dito por esses autores é potente para pensarmos o quanto as acadêmicas em formação são seduzidas, desde a escolha da profissão, pelo estereótipo da intelectual universal de esquerda e pela forma como se responsabilizam pelas transformações educacionais, mesmo antes de estarem atuando como professoras. Prosseguindo com as análises desenvolvidas até o momento, na próxima seção serão problematizados os discursos que enunciam a importância do atendimento dos interesses e necessidades das crianças em sala de aula, objetivando a qualificação da prática pedagógica.

ATENDIMENTO AOS INTERESSES E ÀS NECESSIDADES DE TODAS AS CRIANÇAS

Na experiência docente que tive durante o estágio, fui bem-sucedida, pois planejei todas as minhas propostas a partir dos interesses e das necessidades apresentadas pelas crianças. Trabalhei a partir de temas geradores e procurei focar a realidade das crianças. Durante todas as aulas, realizei avaliação coletiva das propostas e solicitei que as crianças falassem a respeito do que queriam aprender. Percebi que tenho desenvoltura para lidar com as

crianças, como se já tivesse anos de experiência. Percebi também que sei respeitar as necessidades de aprendizagem de cada criança, sabendo que cada uma delas tem o seu próprio ritmo e maneira de ser. Procurei sempre ser alegre e bem humorada em sala de aula (A03).

Gostei muito das práticas realizadas em sala de aula, pois me propiciaram vivenciar a rotina institucional. Percebi que tenho habilidade para trabalhar com crianças e que sei respeitar os interesses e as necessidades do grupo. Não adianta a professora vir com um belo planejamento, com vários jogos, cartazes e livros para sala de aula, se ela não partir do que interessa as crianças. Mesmo apresentando o melhor planejamento do mundo, a professora nunca tem sucesso se não respeita o que os alunos querem aprender. Muitas professoras nem levam isso em consideração e, para que a aula transcorra bem, gritam com as crianças o tempo todo. As crianças ficam inquietas quando não estão interessadas nas propostas sendo desenvolvidas em aula. Por esse motivo, em minha sala de aula o jogo funciona como desencadeador de todas as atividades que realizo (A08).

Aprendi, desde as primeiras leituras de psicologia, didática e metodologia, que temos que partir sempre do interesse das crianças, das necessidades de aprendizagem que elas demonstram para que realmente ocorra uma aprendizagem significativa. Acredito que ser professora significa, em primeiro lugar, respeitar as crianças, suas opiniões e modos de entender o mundo. Procuro motivar as crianças, partindo das preferências apresentadas por elas em relação aos conteúdos e atividades que são desenvolvidas em sala de aula. Sou consciente da responsabilidade que tenho de desenvolver um trabalho que respeite a singularidade das crianças (A11).

A partir da leitura dos excertos, é possível observar que os interesses e as necessidades das crianças são vistos como os fundamentos da prática pedagógica docente, reiterando as descobertas de Sommer (2008) em sua pesquisa. É necessário entender que esses fundamentos estão intimamente relacionados aos princípios das pedagogias críticas – que supostamente permitirão colocar as crianças em “liberdade”, para que estas, a partir de suas potencialidades individuais, da “mediação” do professor e do convívio e da partilha de saberes em grupo, possam “construir” conhecimentos significativos, desenvolver a autonomia moral e intelectual, assim como as competências consideradas necessárias para o convívio democrático em sociedade.

Esse ideário pedagógico crítico contrapõe-se às práticas pedagógicas entendidas como tradicionais, que estão centradas na figura do professor enquanto “detentor” do saber e “condutor” do processo de ensino-aprendizagem. É evidente a presença marcante do enfoque cognitivista – decorrente de uma pedagogia “centrada na criança”, orientada a partir dos interesses delas, de suas necessidades e de seu desenvolvimento evolutivo – presente nos discursos das participantes da pesquisa ao relatarem suas práticas pedagógicas.

É interessante esclarecer, a partir dos estudos desenvolvidos por Burman (1998), que o par interesse/necessidade compõe os elementos fundamentais da pedagogia centrada na criança. Tais aspectos são representados pelos seguintes elementos: disposição, interesse, necessidade, jogo e descoberta. A disposição significa que a criança deve estar preparada para aprender (que existem etapas evolutivas a serem respeitadas pelo professor), entendendo que a aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento social e emocional. Os interesses dizem respeito ao fato de que a aprendizagem deve partir das eleições individuais das crianças (de suas escolhas) e de que são elas mesmas que devem fornecer ao professor a sequência e o conteúdo do processo de aprendizagem. Considera-se também que as crianças possuem necessidades fundamentais e que, se estas não forem devidamente atendidas, acarretarão problemas (tanto individuais como sociais) posteriormente. Em relação ao jogo, enfatiza-se que a aprendizagem deve ser algo voluntário, divertido, autodirigido, não orientado a metas, útil para o bem-estar emocional e que se deve romper com a oposição habitual entre o trabalho e o jogo. Considera-se, também, que o jogo funciona como propulsor do desenvolvimento da liberdade, da independência, da curiosidade, da confiança e da competência da criança. Por último, a descoberta é entendida como um meio de promoção da experiência individual e pessoal da criança – através da qual ela aprende.

A partir de tal abordagem, a educação é entendida como a realização externa de um potencial interior, na qual é enfatizada a singularidade de cada criança, promovendo a exigência de que a aprendizagem seja “relevante” para suas necessidades e interesses.

O TRIPÉ DA DOCÊNCIA: AFETO, CARINHO E COMPREENSÃO

Facilmente crio vínculos afetivos com as crianças. Eu sei que sem vínculo afetivo não existe aprendizagem. O carinho é o fundamento do meu trabalho. Estou sempre disposta a dar um abraço, a ouvir a criança, a atender as suas demandas. Somos seres relacionais e, por essa razão, precisamos do afeto. Em minha sala de aula, sempre procuro criar um clima de amizade e carinho entre todos. Tenho obtido excelentes resultados em relação ao processo de aprendizagem das crianças e sei que um dos meus aliados fundamentais é o afeto que tenho pelo meu grupo de trabalho (A08).

Na escola em que atuo como estagiária, sou reconhecida como uma das professoras mais afetivas. Todos os familiares das crianças e a equipe diretiva me reconhecem como uma professora carinhosa e acolhedora. Ao chegar à escola, imediatamente recebi a turma de primeiro ano, pois todos perceberam o carinho que tenho pelas crianças pequenas (A03).

Ser professora é ser afetiva e alegre. É estar próxima das crianças. Sempre fico muito contente quando percebo que as crianças retribuem, através do afeto, todo o empenho e dedicação que tenho com elas durante os momentos que passamos juntas. Recebo flores, cartinhas e desenhos todos os dias, como retribuição do amor que demonstro pelas crianças com as quais atuo enquanto estagiária (A01).

A leitura dos excertos possibilita enfatizar que, no entendimento das acadêmicas, o envolvimento afetivo com as crianças, além de influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, também é motivo de satisfação delas – uma espécie de recompensa emocional por serem professoras dedicadas e afetuosas com seus alunos. Nessa situação, a professora que não estabelece vínculos afetivos com seus alunos é considerada incapaz de ensiná-los e, conseqüentemente, não é reconhecida como uma profissional eficaz.

Percebe-se, então, a eficácia das táticas de governo operando na mobilização da subjetividade das professoras em formação. Em outras palavras, a ampla rede de discursos que sustenta e incita a produção da professora afetiva, ao descrevê-la e reconhecê-la somente por esse valor, busca o seu governo.

Em todos os discursos apresentados, de modo unânime, as acadêmicas destacaram a importância do afeto no exercício da docência e a satisfação que sentem quando são reconhecidas pelas crianças, colegas e comunidade escolar como profissionais afetuosas e dedicadas. O afeto foi destacado em primeiro plano como sendo uma condição imprescindível para o exercício da docência com crianças e para a obtenção de reconhecimento profissional, deixando, em segundo plano, a formação inicial e continuada. O afeto é enfatizado de modo recorrente como a base do ensino e como atributo indispensável para o trabalho com as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Os aprendizados obtidos durante o curso de graduação (aulas, cursos, projetos, estágios, entre outras tantas experiências vivenciadas) não são sequer lembrados.

É possível então observar um produtivo processo de subjetivação, no qual a professora, ao ser constituída como objeto do discurso afetivo relacionado ao ensino, passa a ser caracterizada, classificada e identificada através de um sistema de normas sociais moralizantes que a procuram enquadrar dentro de uma média ou como um desvio a ser devidamente corrigido, caso não seja uma professora afetiva. Desse modo, na próxima seção, serão retomados os aspectos principais discutidos no decorrer do artigo e formuladas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida é um processo no qual alguém se torna, vai se tornando e não cessa de se tornar quem é. (ROCHA, 2006, p. 270).

Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial. (PEREIRA, 1996, p. 15).

Durante toda a escrita do artigo, foram destacados e problematizados os discursos de pedagogas em formação a partir das práticas sociais nas quais elas se encontram inscritas. Através da análise dos discursos decorrentes das produções escritas das participantes da pesquisa, foram evidenciadas as produtivas estratégias de governo (e autogoverno) que operam intensamente na constituição delas. Em tal contexto, ficou evidente o governo operado sobre as acadêmicas em formação e o processo de normalização incorporado nos discursos

enunciados (autogovernamento) – uma espécie de reedição dos ditos que estão em voga no meio educacional.

Por outro lado, também foi possível perceber que é necessário e viável abrir espaços permanentes de discussão e produção de novas experiências formativas desde a graduação, que é possível problematizar com as próprias acadêmicas os discursos que as tornam pedagogas de um determinado tipo, ou seja, críticas (que lutam destemidamente pela “salvação” do mundo através da educação), cognitivistas (que assumem os discursos da psicologia enquanto saber científico) e afetuosas (que tomam o amor como imperativo principal do trabalho que desenvolvem).

Por essa razão, o desafio é propor estratégias de problematização nos cursos de graduação, objetivando a reinvenção dos discursos (advindos da legislação, das pedagogias culturais, da psicologia, das didáticas, metodologias, entre outras) que circunscrevem e delimitam os modos de exercício da docência. Assim, é possível prosseguir em busca de formas de atuação profissional em que a experimentação de outros modos de pensar a docência seja o guia principal, sem ter que se recorrer a modelos padronizados prescritos pelos discursos educacionais em voga. Para tanto, é necessário apostar na possibilidade de que as futuras pedagogas se componham enquanto profissionais da educação, que pensem a ética como forma de vida (como estética da existência) e que passem a se entenderem como conteúdo-linguagem de si mesmas e dos outros.

Junqueira-Filho (2006) corrobora o argumento exposto quando afirma que o indivíduo (e, nesse caso, incluem-se as acadêmicas, futuras colegas de trabalho) é conteúdo-linguagem, porque pode ser apreendido (lido) como objeto de conhecimento na relação com a produção de sua própria professoralidade. Por essa via, a acadêmica, ao perceber-se como sujeito leitor de si e dos outros, tem a possibilidade de explorar, pelas suas atitudes, seus funcionamentos, suas escolhas, seus discursos e suas realizações/produções, os elementos que lhe compõem como profissional – problematizando o que se fizer necessário, com a intenção de se conhecer, de se produzir, de se mover de outros modos, de se reinventar, de ser artífice de si mesmo, operacionalizando, assim, um estilo de vida não conformado. A futura pedagoga tem a possibilidade de fazer de sua própria vida o material para a realização de uma estética da existência, sem ter que recorrer a um padrão de normalização.

Por essa razão, ela passa a ser considerada um indivíduo leitor de si, de seus alunos, dos conteúdos de sua disciplina, dos seus pares (professores, gestores, coordenadores), do grupo de pais, da comunidade, da escola em que trabalha e do nível de escolaridade em que atua. Portanto, o que se torna cada vez mais claro é a potencialidade da pedagoga se perceber como conteúdo-linguagem desde o processo de formação inicial, para que possa se compor, a partir da estética da professoralidade – já que a docência é pura composição –, de ideias, de reflexões, de problematizações, de aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re)invenções, de amizades, de vidas, em constante movimento.

AN ANALYSIS OF GOVERNANCE PRESENT IN THE DISCOURSES OF EDUCATORS IN TRAINING

Abstract: *The article aims to make an analysis of the governance present in the discourse of educators in training. The data were produced based on the writing of narratives by students about their teaching practice. From the analyses of the writings, the games of truth about teaching present in the discourses were focused. Through this research, it was possible to perceive the need to promote opportunities for discussion and production of new formative experiences since undergraduation, with a view to questioning discourses that retain single modes of teaching practice.*

Keywords: *Pedagogy Course. Discourse. Governance. Educator.*

NOTA

- 1 A identificação das acadêmicas do Curso de Pedagogia que participaram da pesquisa (mediante assinatura de Termo de Consentimento Informado) será assim apresentada: A (acadêmico/a) e n° (número), tendo em vista a manutenção do anonimato das identidades das participantes. Participaram da pesquisa vinte e cinco acadêmicas (na faixa etária dos 22 aos 30 anos) que estavam concluindo o Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Los maestros a través del espejo. In: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao (Org.). **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. p. 51-64.

BURMAN, Érica. **La desconstrucción de la psicología evolutiva**. Madrid: Visor, 1998. 280 p.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 maio 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 236 p.

_____. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

_____. A docência nos discursos das pedagogias críticas. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002b. p. 139-170.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 93-102.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jul. 1999.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel; PINHEIRO, Paulo (Org.). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação – assim falou Nietzsche V**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, Unirio; Brasília: CAPES, 2006. p. 267-278.

PEREIRA, Marcos Villela et al. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 66-92.

SOMMER, Luis Henrique. Problematizações sobre o exercício da docência na Educação Básica. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Luís Henrique (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da Região Sul**. Canoas: ULBRA, 2008. p. 279-288.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.