

**Narrativas do experienciar no Programa de Residência Pedagógica:
cartografias do devir-professor(a)**

**Narratives of experiencing in the Pedagogical Residency Program:
cartographies of becoming-teacher**

**Narrativas del experienciar en el Programa de Residencia Pedagógica:
cartografías del devenir-profesor(a)**

Viviane Rodrigues Alves de Moraes*

 <https://orcid.org/0000-0002-7040-1606>

Resumo: Neste estudo, investigou-se a formação docente no âmbito de um subprojeto do Programa de Residência Pedagógica, acompanhando narrativas de residentes como campo de análise dos processos de subjetivação que atravessam o devir-professor(a). Em articulação com a pesquisa narrativa, a cartografia orientou o acompanhamento dos percursos formativos de dois residentes, mapeando linhas, inflexões e deslocamentos produzidos nos encontros vividos no cotidiano escolar. Ao mobilizarem memórias e histórias dos encontros, as narrativas operam na elaboração das experiências que se constituem quando, no percurso formativo, o acontecimento irrompe e afeta, engendrando movimentos de desterritorialização e (re)territorialização. As análises indicam que a formação não se organiza de modo linear, mas como processo atravessado por múltiplas camadas, em variação entre forças de normatização e aberturas à experimentação. Nesse contexto, o programa configura-se como um território paradoxal, no qual, na experiência, irrompem linhas de fuga que fazem passar um devir-professor(a).

Palavras-chave: Discursos. Formação de professores. Subjetivação docente.

Abstract: This study investigated teacher education within a subproject of the Pedagogical Residency Program, following residents' narratives as a field of analysis for the processes of subjectivation that traverse the becoming-teacher. In articulation with narrative research, cartography guided the monitoring of the formative paths of two residents, mapping lines, inflections, and displacements produced in the encounters lived in the daily school routine. By mobilizing memories and stories in these encounters, narratives operate in the elaboration of experiences that are constituted when, in the formative path, the event erupts and affects, engendering movements of deterritorialization and (re)territorialization. The analyses indicate that teacher education is not organized in a linear way, but as a process crossed by multiple layers, in variation between forces of normalization and openings to experimentation. In this context, the program emerges as a paradoxical territory in which, through experience, lines of flight break through and set a becoming-teacher in motion.

Keywords: Discourses. Teacher education. Teacher subjectivation.

* Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFU). Doutora em Educação. E-mail: <vivimoraes@ufu.br>.

Resumen: En este estudio se investigó la formación docente en el marco de un subproyecto del Programa de Residencia Pedagógica, tomando las narrativas de los residentes como campo de análisis de los procesos de subjetivación que atraviesan el devenir-profesor(a). En articulación con la investigación narrativa, la cartografía orientó el seguimiento de los recorridos formativos de dos residentes, mapeando líneas, inflexiones y desplazamientos producidos en los encuentros vividos en la cotidianidad escolar. Al movilizar memorias e historias de esos encuentros, las narrativas intervienen en la elaboración de experiencias que se constituyen cuando, en el recorrido formativo, el acontecimiento irrumpe y afecta, engendrando movimientos de desterritorialización y (re)territorialización. Los análisis indican que la formación no se organiza de manera lineal, sino como un proceso atravesado por múltiples capas, en variación entre fuerzas de normalización y aperturas a la experimentación. En este contexto, el programa se configura como un territorio paradójico en el que, en la experiencia, irrumpen líneas de fuga que ponen en movimiento un devenir-profesor(a).

Palabras clave: Discursos. Formación del professorado. Subjetivación docente.

Introdução

Habitamos uma inflexão temporal atravessada por forças econômicas, políticas e culturais que produzem múltiplos discursos sobre a profissão docente. Esses discursos não apenas descrevem práticas ou enunciam orientações, mas organizam modos de ver, dizer e agir, fabricando posições de sujeito por meio de jogos de verdade situados historicamente (Foucault, 1995). Paraíso (2006) mostra que, entre tais discursos, ganha relevo a narrativa que exalta a responsabilidade social da educação e projeta a figura do professor como sujeito vocacionado, abnegado e dedicado, capaz de transformar a realidade pela força de sua entrega pessoal. Segundo a autora, essa imagem não é espontânea, uma vez que resulta de um currículo midiático que atua sobre os modos de ser professor, prescrevendo condutas e sensibilidades por meio da ativação de desejos, esperanças e sonhos. Trata-se de um dispositivo sutil que convoca os docentes a se engajarem em processos contínuos de autorreflexão e autoavaliação, operando sobre si mesmos em conformidade com expectativas historicamente produzidas.

Essa dinâmica pode ser compreendida a partir das análises foucaultianas sobre as tecnologias do eu, entendidas como práticas pelas quais os indivíduos produzem a si mesmos em consonância com determinados regimes de verdade. Nessas práticas, não basta a obediência a normas externas, mas é necessário que os sujeitos aprendam a olhar para si, julgar-se, narrar-se e conduzir-se de acordo com parâmetros culturalmente legitimados (Foucault, 1988).

Larrosa (1994), dialogando com Michel Foucault, mostra como a experiência de si é fabricada nesse cruzamento entre mecanismos óticos, discursivos, jurídicos e práticos que produzem um “duplo” do sujeito, entendido como uma imagem de si mesmo que ele aprende a observar, avaliar e governar. A narrativa, dentro desse cenário, atuaria como um operador discursivo que organiza a experiência de si em uma trama temporal, tornando possível ao sujeito reconhecer-se e narrar-se como personagem de sua própria história. Em textos posteriores, contudo, Larrosa Bondía (2002) desloca o foco da análise para os sentidos da experiência de si em um mundo marcado pela aceleração da informação e pela saturação de opiniões. Nesse registro, a experiência não se confunde com aquilo que simplesmente acontece, mas com aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma. Trata-se de um acontecimento que exige abertura, exposição e disponibilidade para ser afetado. A narrativa, nesse horizonte, não aparece apenas como tecnologia de organização da experiência de si, mas também como gesto de inscrição do vivido, gesto em que o acontecimento se reinventa. O sujeito da experiência não é aquele que controla o que lhe acontece, mas aquele que se expõe, que se deixa atravessar pelo inesperado e, ao narrá-lo, ensaia novos modos de existir (Larrosa Bondía, 2002).

Assim, narrativa e experiência de si são mutuamente constitutivas. De um lado, funcionam como práticas de subjetivação, fabricando identidades ajustadas a expectativas sociais e institucionais; de outro, podem abrir-se como espaço de transformação, em que o sujeito se reinventa no ato de narrar-se. É nessa direção que Reis (2013) enfatiza a potência emancipatória das narrativas docentes, pois, quando emergem do cotidiano e da partilha entre pares, tornam-se práticas de liberdade, legitimando singularidades, produzindo vínculos de solidariedade e constituindo comunidades de autoformação. Nesse entrecruzamento de regulação e criação, de captura e abertura, a docência aparece como um campo de disputas, onde se jogam diferentes possibilidades de ser professor.

É nesse cenário que se inscrevem as políticas públicas voltadas à formação inicial, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no marco da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP). O PRP foi concebido com o objetivo de promover a inserção prolongada de licenciandos no cotidiano das escolas de Educação Básica, buscando fortalecer a dimensão prática da formação docente (Brasil, 2018). Em diferentes análises sobre políticas de formação, iniciativas dessa natureza têm sido interpretadas como estratégias de aproximação entre universidade e escola, ao mesmo tempo em que também expressam disputas mais amplas em torno dos sentidos da profissionalização docente e das formas de organização da formação inicial (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020).

Nesse campo, ao ser problematizado como um dispositivo em disputa, o PRP enseja a hipótese que orienta esta investigação: se, por um lado, o programa prescreve lógicas de formação alinhadas a padrões institucionais, associadas à gramática da eficiência e da produtividade; por outro, é possível que, nos encontros cotidianos entre residentes e escolas, emergjam narrativas singulares capazes de tensionar essas prescrições e instaurar experiências formativas imprevisíveis. Assim, as narrativas docentes poderiam tanto reforçar identidades normalizadas quanto abrir fissuras para modos outros de ser professor, configurando práticas de resistência e criação.

Portanto, nesse território que é o PRP, partimos da hipótese de que os discursos que o estruturam imprimem um ritmo de formação ancorado em determinada visão filosófica e epistemológica (Brasil, 2018; Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020). Em termos foucaultianos, tais prescrições podem acionar tecnologias do eu que convocam os residentes a olhar, julgar e narrar a si mesmos conforme regimes de verdade (Foucault, 1988), em consonância com um currículo midiático que fabrica sensibilidades e condutas docentes (Paraíso, 2006). Interessa-nos, então, compreender como esses agenciamentos se materializam nos encontros cotidianos nas escolas e reverberam no ser e no fazer dos residentes, investigando até que ponto os ideais de “boa educação” e de “bom professor” instituem objetificações e subjetivações que conservam formas “corretas” de ensinar e aprender, bem como de que maneira os acontecimentos do cotidiano podem se configurar como experiências que tocam e transformam (Larrosa Bondía, 2002) e narrativas que, ao serem partilhadas, operam como práticas de liberdade (Reis, 2013).

Tendo acompanhado três edições do PRP desde sua criação, este estudo toma as narrativas dos residentes como um campo de acompanhamento cartográfico das forças que atravessam o devir-professor(a), a fim de compreender como ele se manifesta em processos de subjetivação e nas relações de poder e saber que constituem a experiência de tornar-se professor, oferecendo elementos para pensar a docência em sua complexidade, para além das dimensões prescritivas e normativas que atravessam programas e currículos.

Marco teórico

Neste estudo, partimos do pressuposto de que os modos de pensar, narrar e exercer a docência não emergem de forma espontânea ou exclusivamente individual, mas são produzidos no interior de determinadas formações discursivas. Nessa perspectiva, as contribuições de Foucault (1995) oferecem uma chave analítica importante ao indicar que os discursos não se restringem à função de representar a realidade, mas constituem práticas que produzem os próprios objetos de que falam. Portanto, o autor nos diz que, ao estabelecer condições de enunciação, delimitar campos de saber e organizar regimes de verdade, os discursos participam da constituição de sujeitos, práticas e instituições, orientando aquilo que pode ser reconhecido como legítimo, pensável ou possível em determinado momento histórico.

No campo educacional, esses regimes discursivos participam da produção de formas específicas de compreender a docência. Conforme argumenta Chaves (2016), políticas públicas, documentos institucionais, pesquisas acadêmicas, materiais didáticos e narrativas midiáticas compõem uma rede heterogênea de enunciados que orienta expectativas, valores e práticas da profissionalidade docente. Nesse contexto, a docência não pode ser reduzida a um conjunto de competências ou técnicas pedagógicas, pois se constitui como uma posição discursivamente produzida em meio a disputas que procuram definir o que significa ensinar, aprender e formar professores. Assim, a subjetividade docente não corresponde a uma essência ou identidade estável, mas se constitui no entrecruzamento dessas vozes que, ao prescrever conteúdos, metodologias e expectativas de atuação, também produzem modos socialmente reconhecidos de ser professor e de compreender a própria docência (Chaves, 2016).

Paraíso (2006) aponta que a mídia educativa brasileira tem produzido um currículo que não se limita a difundir conteúdos, mas atua na fabricação de tais subjetividades. Segundo a autora, essa política da subjetividade docente se sustenta em estratégias de sensibilização que convocam os professores a reconhecerem-se e desejarem ser vistos como sujeitos engajados, amorosos, empreendedores e permanentemente atualizados. Ao mesmo tempo em que exaltam a importância social da docência, tais discursos também posicionam os professores como sujeitos em permanente falta, necessitados de formação contínua e atualização constante. Produz-se, assim, um regime de responsabilização que desloca para o indivíduo a tarefa de responder pelas promessas de melhoria da educação. Nesse movimento, o currículo midiático atua como dispositivo de regulação das condutas docentes, não apenas orientando práticas pedagógicas, mas também produzindo modos específicos de sentir, desejar e avaliar a própria docência. Ao mobilizar afetos, expectativas e promessas de transformação, esses discursos instauram formas de autoavaliação e autorregulação que passam a orientar a relação do professor consigo mesmo e com seu trabalho, conduzindo-o a governar a própria prática segundo determinados ideais de profissionalidade.

Esse processo pode ser compreendido a partir do conceito de tecnologias do eu, formulado por Foucault (1988) e retomado por Larrosa (1994). São práticas que conduzem os sujeitos a se observarem, se interpretarem, se narrarem e se transformarem em consonância com prescrições normativas. No caso da docência, essas tecnologias organizam a experiência de si, regulando como os professores devem constituir-se e reconhecer-se. Desse modo, o discurso educativo não apenas orienta práticas pedagógicas, mas fabrica modos de subjetividade, transformando a formação docente em espaço de autorregulação e autogoverno.

Dentro desse cenário, inscrevem-se as políticas públicas voltadas à formação docente, entre elas o PRP, instituído pela Capes no âmbito da PNFP. Apresentado como estratégia para “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Brasil, 2018, p. 1), o programa expressa uma disputa política em torno dos sentidos da formação inicial,

fortemente marcada por reformas educacionais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020). Nesse contexto, proliferam discursos que atribuem às instituições formadoras a responsabilidade pelo baixo desempenho escolar, legitimando políticas que reforçam uma racionalidade técnica e deslocam a docência para modelos de formação centrados em treinamentos práticos, frequentemente curtos, clínicos e abertos à participação da iniciativa privada (Zeichner, 2013).

Sob essa ótica, como observa Giroux (1997), a racionalidade técnica consolida-se como uma herança cultural profundamente inscrita na formação docente, esvaziando o professor de sua dimensão intelectual e política e reduzindo-o à condição de executor de programas previamente elaborados. Inserido nesse horizonte, o PRP pode ser compreendido como um dispositivo que orienta e regula a experiência formativa dos licenciandos ao prescrever competências, habilidades e condutas profissionais, bem como ao instituir critérios de avaliação e reconhecimento. Assim, mais do que organizar práticas pedagógicas, os documentos que estruturam o programa participam da produção de determinadas formas de subjetividade docente, aproximando-se das estratégias de regulação analisadas por Paraíso (2006), das tecnologias do eu discutidas por Larrosa (1994) e do apagamento da experiência indicado por Pagni (2010).

Pagni (2010) chama atenção para o fato de que, em contextos fortemente regulados, a experiência tende a ser silenciada por dispositivos que subordinam o vivido à racionalidade instrumental, privilegiando o “saber-fazer” em detrimento do “saber-expressar”. No âmbito da formação docente, isso pode levar à redução da prática pedagógica a um campo de aplicação e controle, obscurecendo sua dimensão criadora. No caso do PRP, tal risco se manifesta quando a imersão na escola passa a ser compreendida predominantemente como espaço de treinamento e adaptação às normas institucionais. Essa captura da experiência, entretanto, não ocorre sem tensões e enfrentamentos.

É nesse ponto que emergem os modos de fuga. A experiência, como lembra Larrosa Bondía (2002), não pode ser domesticada ou integralmente prescrita, pois só existe quando o sujeito se deixa afetar, abrindo-se ao imprevisto e ao risco do acontecimento. Ao expor-se ao outro, ao inesperado, o futuro professor constitui-se em território de passagem, onde o que acontece não é simples aplicação de métodos, mas abertura para ser transformado pelo encontro.

É no encontro que Deleuze (2006) concebe o acontecimento como irrupção capaz de dilacerar o sujeito originário, convocando-o ao pensamento como criação. O autor nos diz que, se o acontecimento irrompe na continuidade do previsível, desestabilizando formas sedimentadas de pensar e agir, é, então, capaz de operar como uma fissura no cotidiano, deslocando o sujeito de suas posições habituais e convocando-o ao pensamento como criação, abrindo um campo de possibilidades no interior da experiência. Contudo, o acontecimento não se confunde com a experiência. Enquanto o acontecimento diz respeito àquilo que emerge e perturba a ordem do que está dado, a experiência se constitui quando o sujeito se deixa afetar por essa irrupção, elaborando o encontro que o atravessa. Mesmo em contextos regulados por prescrições institucionais, o encontro com os estudantes, com a escola e com as situações imprevisíveis do cotidiano pedagógico pode produzir acontecimentos que escapam à lógica da aplicação técnica. É nesse movimento que a experiência docente se constitui, não apenas como execução de procedimentos, mas como processo de transformação de si, expressando-se no modo singular pelo qual os sujeitos elaboram os acontecimentos que atravessam sua trajetória e produzem sentidos a partir do encontro com aquilo que os afeta e os desloca do já conhecido (Larrosa Bondía, 2002).

Nesse processo, a narrativa aparece como prática de re(existência). Ao narrar-se, o sujeito reinscreve os acontecimentos que o marcaram, atribui-lhes sentido e produz deslocamentos que escapam à lógica da regulação. Para Pagni (2010), a escrita narrativa rompe o silenciamento imposto

pelos dispositivos de controle, ao passo que Reis (2013) enfatiza que narrar experiências singulares é também expandir o presente, desestabilizando a racionalidade moderna da história única. A narrativa, portanto, não apenas registra, mas faz emergir novas possibilidades de ser professor, ressignificando a formação como território de invenção e não apenas de normatização.

Dessa forma, compreender como se dá a formação docente inicial nesse plano implica reconhecer o PRP como um espaço no qual se tensionam, de um lado, discursos e dispositivos normativos e, de outro, experiências que podem introduzir fissuras e instaurar brechas de criação ao oportunizar encontros cotidianos que produzem acontecimentos imprevisíveis. É nesse entrecruzamento que as narrativas dos residentes se configuram como espaço privilegiado para acompanhar os processos de subjetivação que atravessam o tornar-se professor.

Narrativas em movimento: cartografando processos formativos

Este estudo deu-se a partir da articulação entre pesquisa narrativa e cartografia, compreendidas como abordagens que permitem acompanhar processos formativos em movimento. Conforme argumentam Clandinin e Connelly (2011), ao ingressar no campo de pesquisa, o investigador encontra narrativas já em curso – histórias que antecedem a própria investigação e que continuam a ser produzidas ao longo dela. O campo narrativo não se apresenta, portanto, como espaço neutro, mas como território habitado por experiências, memórias e interpretações mobilizadas pelos sujeitos ao narrar suas trajetórias. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa não busca produzir generalizações, mas privilegia a compreensão aprofundada das experiências narradas, acompanhando processos singulares de formação (Azevedo; Borrego, 2025).

No contexto da formação docente, tais narrativas constituem modos de elaborar e interpretar experiências vividas no cotidiano escolar. Ao narrar, os sujeitos reorganizam acontecimentos, articulando passado, presente e expectativas de futuro, produzindo sentidos sobre a docência e sobre si mesmos como professores em formação. Nesse processo, a narrativa não funciona apenas como registro de experiências, mas como espaço de reflexão e produção de significado acerca dos acontecimentos que atravessam o percurso formativo (Reis, 2013; Ribeiro; Sampaio; Souza, 2016).

As narrativas que compõem este estudo foram produzidas no contexto das atividades do PRP, no qual a escrita de diários e memórias de formação integrava o percurso dos residentes, como previsto no subprojeto. Desenvolvido entre 2020 e 2022, em duas escolas estaduais, o subprojeto contou com a participação de oito residentes, cujas narrativas constituíram o conjunto de escritos produzidos ao longo dos 18 meses de formação. Dentre esse conjunto, escolhemos as narrativas de apenas dois residentes por apresentarem maior densidade narrativa e reflexiva, características que possibilitaram o acompanhamento cartográfico de seus percursos formativos com maior profundidade. A utilização dessas narrativas ocorreu mediante anuência dos participantes, formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2016). Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados pelos pseudônimos Kim e Tiê.

Para acompanhar os movimentos e os processos que emergem nesses relatos, a investigação mobiliza a cartografia como orientação metodológica. Concordamos com Moraes Júnior (2025) que a pesquisa em educação demanda abordagens metodológicas sensíveis ao caráter processual das experiências educativas, distanciando-se de métodos excessivamente rígidos, incapazes de acompanhar a complexidade das realidades e das subjetividades presentes nos espaços escolares. Nessa linha, cartografar não significa representar uma realidade previamente delimitada, mas

acompanhar processos em curso, identificando as forças, as relações e os acontecimentos que atravessam determinado campo de experiência, o que pressupõe a implicação do pesquisador no território investigado e a compreensão de que o conhecimento se produz nesse acompanhamento de encontros, agenciamentos e composições que vão surgindo no percurso da investigação (Carneiro; Paraíso, 2018; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Nessa perspectiva, o método não se reduz à aplicação de procedimentos previamente definidos, mas se constitui no próprio processo investigativo (Passos; Barros, 2020).

A análise foi conduzida a partir de uma leitura cartográfica das narrativas, orientada pelo acompanhamento dos movimentos que se desenham nos relatos dos residentes. Dentro da perspectiva cartográfica, não partimos de categorias previamente estabelecidas, mas buscamos seguir as mudanças de posição, permanências, inflexões, tensões e deslocamentos que emergiam ao longo dos percursos narrados, dando visibilidade às relações e condições que atravessam o processo de formação docente (Barros; Silva, 2013). Para pensar essas trajetórias, aproximamo-nos da noção de malha (*meshwork*) proposta por Ingold (2012), segundo a qual a vida social se constitui como um entrelaçamento de linhas em contínuo movimento. Experiências escolares, relações institucionais e encontros pedagógicos compõem, assim, uma trama na qual as trajetórias individuais vão se constituindo.

Desse modo, a articulação entre narrativa e cartografia nos permitiu acompanhar a formação docente como processo aberto, tecido nas múltiplas relações que atravessam o cotidiano da escola e da universidade, evidenciando os modos pelos quais os residentes elaboram suas experiências no percurso de tornar-se professor. Ao cartografar as narrativas de Kim e Tiê, não partimos de identidades fixas ou de pontos previamente definidos. Buscamos acompanhar as tessituras que emergem em seus percursos formativos, observando os movimentos de desterritorialização e reterritorialização que se produzem no processo de tornar-se professor. Nesse mapa movente, as linhas traçadas pelos próprios residentes compõem uma malha singular, na qual as experiências se entrelaçam e se reconfiguram continuamente, produzindo modos singulares de devir docente.

Narrativas em *meshwork* – mapas moventes

Nesta seção, aproximamo-nos de cada narrativa para acompanhar como, nos diferentes encontros e deslocamentos, se compõem linhas de formação, afetos e modos de subjetivação. Sem buscar trajetórias acabadas ou exemplares, seguimos os movimentos singulares de Kim e Tiê, tomando suas narrativas como mapas provisórios de um devir-professor(a) em curso.

O devir-professor(a) em Kim

Não sou eu quem descrevo. Eu sou a tela.
E oculta mão colora alguém em mim.
Pus a alma em nexo de perdê-la.
E o meu princípio floresceu em Fim
(Pessoa, 2020 p. 34).

Kim narra: “No meu primeiro dia eu estava muito tímido(a) na hora de me apresentar para os alunos, [...] eu estava com vergonha”. Ao adentrar um novo território marcado por outros ritmos, o ritmo de ser professor(a) produz em Kim modulações que constroem conexões entre um corpo vulnerável, carregado de memórias de aluno(a), e a experiência de si no papel de professor(a). Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 25), nessa experiência, o importante está não em se impor ou se opor aos acontecimentos, mas em se expor “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de

risco”. Para o autor, o sujeito é o espaço da experiência naquilo que nos acontece, nos afeta, nos toca! Nessas linhas que Kim traça em uma desterritorialização contínua de ser aluno(a), percebemos que os entremeios e as tessituras vão compondo um ritmo de territorialização no devir-professor(a).

Em minhas primeiras aulas sozinho(a) eu ficava muito nervoso(a) e meu preceptor acabava precisando complementar algumas informações que minha insegurança me deixava esquecer, além disso, eu sentia vergonha até de estar na sala dos professores e conversar com eles por acreditar que eu não pertencia àquele lugar (Kim).

Takahashi e Lorencini Júnior (2019) nos dizem que a identidade construída na transição de aluno a professor é influenciada por fatores diversos, entre eles o reconhecimento do pertencimento a um grupo. Mesmo compartilhando vivências e experiências durante longo tempo, professores e alunos pertencem a grupos sociais diferentes, com percepções distintas. Contudo, segundo os autores, nesse momento de experienciar a escola, existe uma mudança do grupo de pertencimento com “[...] o afastamento do acadêmico do grupo ‘aluno’ para a aproximação do grupo ‘professor’” (Takahashi; Lorencini Júnior, 2019, p. 1114). Vemos aqui Kim se desterritorializando, abandonando outro território, traçando novas linhas e produzindo movimentos que deslocam valores, discursos e suas subjetivações sobre ser aluno(a) ao experienciar o devir-professor(a) e adentrar um novo território.

Deleuze e Guattari (1997, p. 122-124) nos dizem que “[...] o território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os ‘territorializa’. O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos”. Entrevemos, nos movimentos de Kim, que cada experiência de si no encontro com o acontecimento é capaz de afetar e reverberar em seu senso crítico e nesse devir-professor(a), como expressa Kim: *“A partir do momento que fiz ocupação dos ambientes escolares e os vivenciei de forma ativa, construí a ideia de como é a vida do profissional docente da educação básica, e qual é a minha relação com a educação”*. Kim vai construindo uma malha de fios, conexões e entremeios e nos faz refletir sobre o que Deleuze e Parnet (1998, p. 10) nos dizem em seu livro *Diálogos*:

A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos.

Ao se expor às experiências-acontecimentos, as capturas e rupturas aparecem. *“As atividades de residente me colocaram em contato com realidades diferentes da minha atual e da época em que eu era aluno(a) da educação básica, o que me permitiu ver na prática que alunos não são telas em branco”* (Kim). Como vetores de desorganização ou de desterritorialização, as linhas trilhadas por ele(a) vão formando emaranhados que surgem arrastando toda a sua subjetividade para um novo campo, transmutando-a no processo de se autoproduzir em um novo território. Para Ingold (2012), essas linhas se projetam formando uma malha como um propagador dinâmico de fios invisíveis emaranhados nas relações que cada organismo projeta de si e tece em conjunto com os outros, em um ambiente fluido, em movimento. O autor traz a produção desses fios a partir de uma analogia com o corpo da aranha.

Eles são tecidos a partir de materiais exsudados pelo corpo da aranha, e são dispostos segundo seus movimentos. Nesse sentido, eles são extensões do próprio ser da aranha à medida que ela vai trilhando o ambiente. Eles são as linhas ao longo das quais a aranha vive, e conduzem sua percepção e ação no mundo (Ingold, 2012, p. 40).

As experiências como acontecimentos possuem a potência de nos desterritorializar e reterritorializar. Assim, percebemos, na trama que Kim tece, que não se trata de fim, mas de meio,

de caminhada, de possibilidades, de aberturas ao que se será no próximo instante e ao que já não se é.

Atualmente tenho mais desenvoltura dentro de sala, sempre chego dando bom dia, converso com os alunos, brinco com eles, ando no meio da sala durante minhas explicações, faço piada com o conteúdo e tenho muito mais confiança devido a todo esse tempo de prática (Kim).

Como Kastrup (2000, p. 380) coloca:

O movimento involutivo do devir implica um processo de molecularização das formas percebidas e, ao mesmo tempo, um processo de desmanchamento das formações subjetivas ou de dessubjetivação. O conceito de bloco de devir expressa a ideia de que não nos tornamos alguma coisa sem que esta própria coisa se torne outra, entre ela mesma em devir. Deve-se lembrar que o devir não comunica formas, mas pontos diferenciais. Salta de diferencial em diferencial, sempre em bloco e a comunicação se dá como uma espécie de contágio no plano molecular.

Em seus entremeios em devir, Kim nos deixa vislumbrar atravessamentos provocados pelos discursos presentes nos papéis oficiais do PRP:

Com a vivência proporcionada pelo PRP descobri que ser professor é bem mais difícil do que eu imaginava. A carga de aulas é alta, o trabalho fora de expediente também é muito grande (e não somos remunerados por ele), são muitos alunos e não conseguimos dar atenção individual a eles da forma como deveria ser e, também, é preciso muito planejamento e organização. Mas a crença numa educação transformadora, a paixão pela profissão e o carinho pelos meus alunos fazem com que seja mais fácil enfrentar todos esses empecilhos (Kim).

Faleiros e Barbosa (2024) analisaram o discurso sobre a formação docente no PRP e apontam que esse programa tem o entendimento de que a universidade tem o papel de promover melhorias na rede básica de ensino. No entanto, para os autores, a escola é condicionada por um discurso que ignora as denúncias dos educadores relativas aos problemas recorrentes que enfrentam, um discurso que ocupa o lugar daquilo que não é dito oficialmente, mas é percebido. Na narrativa de Kim, vemos linhas que incorporam discursos sobre “ser professor(a)” emaranhando-se em outras, ingênuas e esperançosas de uma educação transformadora, e em outras, cheias de afetos, saberes e emoções, no compasso de uma territorialização em uma experiência-acontecimento que reverbera e faz dizer de si em seu devir-professor(a):

Hoje, em meu último dia como professor(a) das turmas que a mim haviam sido confiadas, pude reafirmar que a relação professor-aluno influencia no processo de ensino-aprendizagem e que o afeto é um fator que intensifica essa relação. Isso porque pude ver o impacto que causei na vida desses estudantes e os laços que criamos ao longo desse tempo através das palavras gentis que me foram ditas, dos abraços, das cartinhas com mensagens afetuosas e do lanche de despedida que os alunos prepararam para mim (Kim).

Kim entretece as linhas que percorre na fluidez dos encontros, na sucessão de colisões entre seu corpo e os demais corpos nesse território que o PRP oportuniza no espaço da escola, e se expõe, permitindo-se a afecção. Espinosa (2018) nos diz que afecção (*affectio*) é uma modificação do corpo causada pelo encontro com outros corpos, alterando sua potência de agir. Dependendo do tipo de encontro que experimentamos, oscilamos entre afetos alegres, que nos impulsionam, e afetos tristes, que podem nos paralisar. Trazendo essa questão dos afetos para Kim em seu devir-professor(a), temos Larrosa (2018, p. 12), que nos diz que a “[...] forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício do cotidiano do Ofício”. Assim, ao deixar-se embeber pela experiência como acontecimento, vemos reverberações em Kim que, mesmo em sua narrativa que revela subjetividades sobre ser professor(a), se abre à afecção, compreendendo que, nos encontros entre os corpos no ofício de ensinar-aprender, nos constituímos e nos reconstituímos incessantemente no devir-professor(a).

O devir-professor(a) em Tiê

Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando... (Barros, 2010, p. 50).

Tiê narra-se:

O meu interesse pela docência se dá inicialmente no Ensino Fundamental II, durante aulas de matemática em que eu auxiliava os meus colegas de classe com dúvidas nas questões. Tal prática foi reforçada no Ensino Médio quando replicava a aula dos meus professores de biologia e física para meus colegas no momento de estudos para as provas. Essas práticas desenvolveram em mim o gosto pelo ensinar. De forma emocional, esses momentos de estudos me possibilitaram aproximar de novas pessoas e desenvolver novas amizades, detalhes que foram decisivos ao escolher entrar na licenciatura em Ciências Biológicas, já com a ideia da docência em mente. Eu tinha como inspiração minhas professoras de biologia, física e química, que me fizeram encantar pela área das ciências naturais

As tessituras de Tiê nos dão indícios de um deslocamento para a sua adolescência como uma experiência/acontecimento operando movimentos fora de uma linearidade cronológica, como uma ruptura, uma linha de fuga que, no intervalo entre presente e passado, produz a criação e a atualização do virtual no atual, como nos diz Bergson (1999). Para o autor, quando relembramos situações vividas, somos atravessados por sensações que podem nos afetar, uma vez que as lembranças ligam o presente puro (percepção) ao passado puro (memória); portanto, a lembrança é a percepção enriquecida pela memória antes de tornar-se ação. Essa memória, distinta daquela corporal e mecânica, é da ordem do espírito (Bergson, 1999) e pode tornar-se matéria-prima de forças de experimentação, de fabulação, provocadora de devires. Vemos, nos entremeios que Tiê tece, um movimento que evoca suas lembranças como aluno(a) e, ao selecionar essas memórias, seu passado deixa de ser somente passado, mas se atualiza em um acontecimento em movimento, como uma experiência passada que o(a) atravessa e provoca uma afecção atual, na duração. Bergson (1999, p. 84) nos diz que:

A utilização da experiência passada para a ação presente, o reconhecimento, enfim, deve realizar-se de duas maneiras. Ora se fará na própria ação, e pelo funcionamento completamente automático do mecanismo apropriado às circunstâncias; ora implicará um trabalho do espírito, que irá buscar no passado, para dirigi-las ao presente, as representações mais capazes de se inserirem na situação atual.

A experiência como acontecimento existe na duração, com o passado interpenetrando o presente, amalgamando-se nos sentimentos e nas sensações, evocando lembranças que transformam a percepção, mobilizando virtual e real, prolongando o presente e constituindo a ação (Bergson, 1999). Assim, podemos ver que Tiê mergulha em suas memórias diante de uma percepção atual, buscando no passado aquilo que se deixa infiltrar nas frestas do presente para agir em devir. Assim como Kim, percebemos Tiê movimentando-se no espanto das colisões dos encontros, abrindo-se para uma experiência que provoca a transformação de sua subjetividade e se constituindo como um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larrosa Bondía, 2002) nesse plano de imanência.

No 5º período na faculdade, estava desanimado(a) com a ideia de ser professor(a) de ensino médio e focado(a) em seguir carreira acadêmica. Ao entrar no PRP, me aventurei no ambiente escolar de forma muito abrupta, tendo o choque de realidade de voltar à rotina da educação básica, porém agora com outros olhos, com a visão do(a) docente em formação (Tiê).

Ao agregarmos o pensamento de Larrosa Bondía (2002), para quem o sujeito da experiência se constitui como lugar onde os acontecimentos têm passagem, à compreensão de espaço em Certeau (1994), entendido como entrecruzamento de práticas, movimentos e relações que se produzem no agir dos sujeitos, a narrativa de Tiê deixa entrever não apenas uma situação de sala

de aula, mas a emergência de um campo de forças no qual ensinar e aprender se tornam indissociáveis das condições que ali se produzem.

Houve um momento de “desanimação” durante as aulas, em que os estudantes, em uma das turmas, em um determinado dia, não estavam participativos. Apesar das perguntas que eu realizava e reforçava para que os estudantes pudessem interagir, a maioria nem mesmo estavam com a cabeça em pé com atitude “acceptiva”. Acredito que essa situação teria se resolvido melhor, caso eu realizasse uma investigação coletiva com a sala sobre o motivo para os estudantes estarem em tal situação desanimada e desinteressada e procurasse uma solução ou metodologia diferente a ser trabalhada na aula. Entretanto, eu não pensei nessa atitude no momento [...]. Nos horários seguintes, em que seria realizada a mesma dinâmica com outras turmas, as discussões ocorreram normalmente. Isso torna evidente que algo em específico ocorrera com aquela turma que estava desanimada, porém não houve uma conclusão sobre tal motivo (Tiê).

Tiê está exposto(a) nos caminhos que propôs trilhar, atento(a) ao resultado de suas ações, mas sem certezas predeterminadas, experimentando encontros que vão além do tempo/espaço que o PRP proporcionou na escola. Ao narrar o momento de “desanimação” da turma, Tiê não descreve simplesmente a ausência de participação dos estudantes, mas expõe um descompasso entre a intencionalidade pedagógica e as forças que atravessavam aquele coletivo. A aula, que parecia sustentada por um planejamento e por perguntas reiteradas, esvazia-se não pela insuficiência do método, mas pela impossibilidade, naquele instante, de escutar o que circulava no espaço. É somente *a posteriori*, na escrita, que emerge a percepção de que uma investigação coletiva poderia ter sido acionada, deslocando o foco da condução da aula para a construção compartilhada de sentido.

É nesse movimento que a experiência se constitui. Como nos sugere Larrosa Bondía (2002), não é o que se passa que define a experiência, mas o modo como aquilo que se passa nos atravessa e nos transforma. O que, no momento da aula, não pôde ser elaborado, como a hesitação, o não saber como agir, reaparece na narrativa como abertura, como possibilidade de ter feito diferente. A escrita, assim, não apenas relata, mas produz a experiência.

Nessa direção, a leitura pode ser tensionada também a partir de Espinosa (2018), ao evidenciar que o encontro com a turma produziu uma diminuição da potência de agir – expressa no desânimo, na dificuldade de mobilizar os estudantes, na insistência que não encontra ressonância. No entanto, ao revisitar a situação, Tiê transforma esse encontro, pois o que antes operava como bloqueio passa a compor um campo de problematização, ampliando sua capacidade de pensar a ação docente.

Desse modo, mais do que um episódio isolado, a narrativa revela um processo em que o sujeito se constitui na relação com aquilo que não se resolve, com aquilo que escapa, com aquilo que exige ser pensado. O espaço da sala de aula, longe de ser cenário neutro, mostra-se como território praticado, instável e contingente, no qual as ações não se esgotam em sua execução, mas se prolongam naquilo que delas se pode dizer, pensar e reconfigurar ao narrar-se.

Ao compreendermos, com Garcia, Moreira e Amorim (2023), a narrativa como tessitura de conhecimentos intrinsecamente ligada àquilo que nos afeta, a experiência narrada por Tiê permite entrever que o conhecer não se constitui fora dos encontros, mas precisamente neles, nas dobras em que algo nos toca e nos desloca. Nesse sentido, mais do que indicar a presença dos afetos, sua narrativa evidencia o modo como eles operam, reconfigurando o olhar e a ação docente. No caso de Tiê, percebemos também a dimensão afetiva que o(a) afeta nos nós e entrenós dos emaranhados que se formam nos encontros e nas muitas linhas que produz e percorre para além da escola.

As relações com os estudantes desenvolvidas dentro de sala de aula ultrapassaram para além dos muros da escola e possibilitou vivências em outros ambientes, principalmente no transporte público em que os estudantes se aproximavam de mim, conversavam livremente e contavam detalhes de sua vida, que o contato exclusivo da escola não possibilitaria. A partir disso, conhecer os estudantes os quais eu estava participando ativamente de sua construção educacional fez com que

eu alterasse parte de minhas regências, ao entender que os estudantes também têm suas vidas pessoais e que certamente influenciam no desempenho escolar (Tiê).

Quando as relações com os estudantes extrapolam o espaço escolar e passam a acontecer no transporte público, o que se produz não é apenas uma ampliação do contato, mas uma inflexão no próprio estatuto do encontro pedagógico. Fora da cena formal da aula, em um espaço ordinário e não instituído como pedagógico, os estudantes se dizem de outro modo, partilham fragmentos de suas vidas e instauram uma relação menos regulada pelas expectativas escolares. Nesse deslocamento, o que se altera não é somente o vínculo, mas a forma de ver: o estudante deixa de aparecer como posição – aluno – para emergir como existência.

Essa experiência pode ser pensada a partir de Certeau (1994), para quem o espaço não é dado, mas produzido nas práticas. O ônibus, nesse caso, deixa de ser apenas um lugar de passagem e torna-se espaço praticado, no qual novas formas de interação se instauram. Ao mesmo tempo, esse deslocamento tensiona a centralidade da escola como único território da formação, indicando que a docência se constitui também nos entrelugares, nos trajetos, nas zonas de indeterminação em que os papéis se tornam menos rígidos.

É nesse ponto que a experiência, no sentido proposto por Larrosa Bondía (2002), se evidencia com mais força. Não se trata apenas de conhecer mais sobre os estudantes, mas de ser afetado por esse encontro de tal modo que a própria prática docente se reconfigura. Ao reconhecer que a vida dos estudantes atravessa o desempenho escolar, Tiê desloca seu olhar e altera suas convicções sobre a docência, indicando que a experiência produziu efeitos concretos em sua ação. Portanto, o que Tiê narra não é apenas ter conhecido melhor seus estudantes, mas ter sido deslocado por esse conhecer, a ponto de rever sua própria condução da aula. A experiência, assim, não está no fato em si, mas naquilo que, a partir dele, exige pensamento.

Sob essa perspectiva, a narrativa não apenas registra o vivido, mas o reinscreve. Como propõe Delory-Momberger (2008), narrar é também produzir uma forma de inteligibilidade sobre a própria trajetória, articulando acontecimentos dispersos em um campo de sentido. Ao retornar à experiência, Tiê não a repete, mas a transforma em matéria de reflexão, abrindo outras possibilidades de ação. Na perspectiva de Espinosa (2018), é possível compreender esse movimento como variação de potência, na qual os encontros vividos fora da escola ampliam sua capacidade de compreender e agir, ao introduzirem novos elementos na relação pedagógica. O conhecimento que daí emerge não é abstrato, mas tecido na relação, nos afetos que aumentam ou diminuem a potência de agir.

Esse mesmo deslocamento se prolonga quando Tiê narra sua experiência na sala dos professores:

Vivenciar a sala dos professores também foi uma experiência única, ao reforçar a ideia de que docentes, fora de sala de aula, também apresentam vida social, ideia que muitas vezes não é percebida pelo estudante que está na educação básica, em que o contato com o professor se restringe somente ao ambiente e ao momento de ensino-aprendizagem. Perceber os assuntos que eram comentados na sala dos professores no intervalo de aula permitiu refletir sobre novos detalhes da vida docente, como a rotina de cada um deles, formas de correção de avaliação, formas de distribuição de notas, relação da vida profissional-familiar (Tiê).

Ao perceber que os docentes, fora da sala de aula, também vivem, conversam, compartilham rotinas e preocupações, desfaz-se a imagem do professor como função restrita ao ensino. O que se revela é a docência como modo de vida, atravessado por dimensões que excedem o espaço pedagógico formal. Essa percepção tensiona, ainda que implicitamente, a ideia de um professor acabado, pronto, estável. Em ressonância com Freire (2002), o que emerge é a docência como condição inacabada, em permanente construção, atravessada por contradições, negociações

e modos singulares de existir. Ser professor, nesse contexto, não se reduz a desempenhar um papel, mas implica habitar um modo de vida que se faz e refaz no cotidiano.

Desse modo, as narrativas de Tiê permitem acompanhar um processo em que a formação docente se dá no trânsito entre espaços, relações e afetos. Não é apenas na sala de aula que se aprende a ensinar, mas nos encontros que a excedem, nos deslocamentos que desestabilizam certezas e nas experiências que reconfiguram o modo de ver e agir. A narrativa, nesse contexto, não apenas registra esses movimentos, mas constitui o lugar em que eles se tornam pensáveis, dizíveis e formativos.

Vemos que tanto Kim quanto Tiê, ao se deixarem afetar, tecem afetos nas relações que entretecem com seus alunos em seu devir-professor(a). Nesse percurso, caminham produzindo subjetividades, em processos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, atravessados pelos jogos de saber e poder que instituem modos de ser docente. Ao se conectarem às dimensões profissionais e pessoais de outros professores, engendram reflexões e sentidos que não se fixam, mas se configuram como um mapa movente, inscrito em um plano de imanência que o PRP potencializa no espaço da escola.

O plano de imanência é um gigantesco tear, que faz e desfaz o pensamento. O plano de imanência é o mar, no qual queremos navegar, o deserto que queremos atravessar, o concreto que o praticante de Le Parkour encara, a corrente de ar que sustenta o voo do pássaro. Nós não o vemos, mas ele está lá, esperando para ser traçado, vivenciado, percorrido. Ele oferece um mapa, mas não um caminho, oferece um platô, mas não uma direção! (Trindade, 2017).

Dentro desse tear, Tiê tece memórias que já projeta em seu devir-professor(a) para um resgate futuro no presente, mas conserva uma ideia de finalização e, ao mesmo tempo, de incompletude e inacabamento:

Ter a noção, agora, de que eu faço parte de um momento marcante da trajetória dos estudantes e que isso permanecerá para sempre, de forma que influencie seu desenvolvimento e sua forma de pensar sobre o mundo e sobre os seres vivos, constrói na minha mente a identidade de um profissional que atuará ativamente com grandes responsabilidades sobre o desenvolvimento de muitas pessoas [...].

Entretecendo e modulando-se nesse território, Tiê se expõe ao narrar-se, remetendo-nos à ideia de inacabamento e incompletude em Freire (2002) e à de inconclusão perpétua desenvolvida por Delory-Momberger (2008). A autora coloca que transitamos pela temporalidade movediça do presente construindo nossa biografia em perpétua reconfiguração:

[...] a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada. Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia. Essa história, por definição, nunca está “acabada”, mas submetida à inconclusão perpétua ou, o que dá no mesmo, é levada a uma conclusão que está sempre diante dela (Delory-Momberger, 2008, p. 96).

Alinhavando o pensamento de Freire (2002) e de Delory-Momberger (2008) com a ideia de devir, a partir de Deleuze e Guattari (1997), vemos que Tiê se faz professor(a) em constante devir, pois, quando diz que “isso permanecerá para sempre”, já “não é”: deixou-se marcar, mas está sempre sendo. Move-se ao narrar “influencio sua forma de pensar” e, mais adiante, diz que será “um(a) profissional que atuará ativamente com grandes responsabilidades”, indicando seu inacabamento, sua incompletude, em uma narrativa de si que está adiante, como linhas que partem de si, dobrando a memória no presente e projetando o futuro, mas que não estão dadas: estão em movimento, formando um micélio, um mapa movente, em devir.

Considerações finais

Percebemos que o PRP se apoia na racionalidade técnica advinda do neoliberalismo, enfatizando uma visão reducionista e dicotômica sobre a relação entre teoria e prática na formação docente, desconsiderando que o que une esses dois polos na práxis são seres que caminham em construção constante. Nessa práxis, que é um devir social, os processos se dão em muitas camadas, à revelia da visão simplista e linear prescrita pelos papéis oficiais. Paradoxalmente, o espaço aberto pelo PRP nas escolas provoca experiências como acontecimentos com potencial de nos afetar.

Nessas aproximações e deslocamentos, os discursos afloram na superfície do ser e do fazer-se professor na experiência de si, nas tessituras entre ex-aluno e devir-professor, revelando que o espaço-tempo proporcionado pelo PRP comportou muitas camadas entre macro e micromultiplicidades de variadas ordens. De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 46): “De um lado, as multiplicidades extensivas, divisíveis e molares, unificáveis, totalizáveis, organizáveis [...] e de outro, as multiplicidades libidinais, inconscientes, moleculares, intensivas [...]”. É nesse embate que se deram os devires como linhas de fuga, entre formas, linhas duras e afectos nos movimentos aberrantes, desejantes e desterritorializantes. Nesse contexto, Vinci (2018, p. 331) nos diz que “[...] somos definidos pelos afectos que vivenciamos, não há nada que anteceda uma relação afectiva derivada de encontros ocasionais”.

Nesse contexto, as narrativas se apresentam como uma via pela qual os processos formativos podem ser acompanhados e tensionados. Narrar não se reduz a relatar o vivido, mas implica colocar-se em relação com aquilo que, na experiência, escapa ao já dado e, por vezes, força o pensamento. Há, nos encontros que atravessam a docência – com os estudantes, com a sala de aula, com os imprevistos do ensinar –, algo que provoca deslocamentos do sujeito de posições reconhecíveis. Ao narrar, não se organiza simplesmente o ocorrido, mas se acompanha esse deslocamento, fazendo com que a experiência, atravessada pelo acontecimento, se reconfigure no próprio ato de dizer. Nesse gesto, o sujeito não fixa uma identidade, mas se inscreve em um campo de variações, no qual passado, presente e aquilo que ainda se anuncia se entrelaçam. A narrativa, assim, não representa a experiência, mas a prolonga, a inflete e a faz variar, constituindo-se como um espaço em que o tornar-se professor(a) se produz como processo, sempre aberto, sempre em curso.

Assim, nessa formação-devir-docência, percebemos que estamos sempre a caminho, entre aquilo que fomos, somos e seguimos “sendo”. Nossas narrativas nos permitem (re)constituir aquilo que estamos em vias de ser, aquilo em que nos tornamos e aquilo que já não somos mais. Entretanto, ao atribuímos significados às nossas práticas, permitimo-nos refletir sobre elas, impulsionando o movimento da nossa construção contínua. Ao acompanharmos esse processo, entrevemos dimensões que podem contribuir para ampliar a compreensão da formação inicial de professores nesse contexto, pois evidenciam que, mesmo em programas atravessados por prescrições institucionais, as narrativas tornam visíveis processos de subjetivação que escapam às lógicas normativas e constituem a docência como um processo aberto de criação.

Vivemos em um mundo que dita modelos que podem nos paralisar e operar como obstáculos; no entanto, ao tomarmos consciência de como nos agenciam, podemos subvertê-los em potências que nos impulsionam a experimentar fora dessa previsibilidade supostamente controlada. Isso implica abrir-se ao encontro, deixar-se afetar e, ao mesmo tempo, produzir condições para que outros também sejam afetados. Implica, sobretudo, reconhecer que devir-professor(a) não é alcançar uma forma, mas sustentar um movimento, tecido continuamente nas experiências que nos atravessam e nas narrativas que, ao serem enunciadas, nos transformam.

Referências

- AZEVEDO, A. B.; BORREGO, C. L. Entre narrativas, relações e sentidos: fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa. **Comunicações**, São Bernardo do Campo, v. 32, p. 4-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.vol.31.2248>
- BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, M. E. B. de; SILVA, F. H. da. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-386, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200008>
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/@@display-file/file>. Acesso em: 8 ago. 2026.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.
- CARNEIRO, G. C.; PARAÍSO, M. A. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0021>
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAVES, S. N. Um currículo para despertar adultos e adormecer crianças. In: CHAVES, S. N.; SILVA, C. A. F.; BRITO, M. R. (org.). **Cultura e subjetividade: perspectivas em debate**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 215-226.
- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Tradução: Roberto Machado; Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Volume. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Volume 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulinas, 2008.
- ESPINOSA, B. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FALEIROS, L. M.; BARBOSA, M. V. Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20, 2024.

FARIAS, I. M. S de; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Crateús, v. 12, n. 25, p. 95-108, 22 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i25.433>

FOUCAULT, M. **Tecnologias do eu**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, A.; MOREIRA, M. A.; AMORIM, A. C. R. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61431>

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>

KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300006>

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MORAES JÚNIOR, J. de A. Cartografia e pesquisa acadêmica em educação: possibilidade de processos e devires. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/reiv5n2-016>

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P. A; GELAMO, R. P. (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-33.

PARAÍSO, M. A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100005>

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 5. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 5. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PESSOA, F. Passos da Cruz: Catorze Sonetos: XI. *In*: PESSOA, F. **Poemas Publicados em Vida I**: Dispersos. Edição: Luiz Fagundes Duarte. Lisboa: Imprensa Nacional, 2020. p. 34. Disponível em: https://impressanacional.pt/wp-content/uploads/2022/03/Pessoana_Dispersos.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

REIS, G. R. F. da S. Narrativas como prática de liberdade: a tessitura de uma pesquisa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...].Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2707_texto.pdf. Acesso em: 8 ago. 2026.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9271>

TAKAHASHI, B. T.; LORENCINI JÚNIOR, A. A identidade social docente na formação inicial de professores de ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1103-1115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992677>

TRINDADE, R. Deleuze, o que é plano de imanência. **Razão Inadequada**, [s. l.], 10 mar. 2017. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/10/03/deleuze-o-que-e-plano-de-imanencia/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VINCI, C. F. R. G. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia: Revista de Filosofia**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 322-342, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.47456/sofia.v7i2.20467>

ZEICHNER, K. M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em 15/03/2026

Versão corrigida recebida em 28/07/2026

Aceito em 29/07/2026

Publicado online em 21/08/2026